



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

ELIZABETH ABAGGE BENGHI

LEITURA MUSICAL: UMA PEDAGOGIA INTERACIONISTA

**Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação
Área de Concentração: Pedagogia Universitária.**

Curitiba 1997

ELIZABETH ABAGGE BENGHI

LEITURA MUSICAL: UMA PEDAGOGIA INTERACIONISTA

**Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação
Área de Concentração: Pedagogia Universitária.**

Curitiba 1997

ELIZABETH ABAGGE BENGHI

**LEITURA MUSICAL: UMA PEDAGOGIA
INTERACIONISTA**

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Educação, Curso de Mestrado em Educação,
Pedagogia Universitária, Pontifícia
Universidade Católica do Paraná.
Orientadora: Prof.^a Lilian Anna Wachowicz

**Curitiba
1997**

ELIZABETH ABAGGE BENGHI

LEITURA MUSICAL: UMA PEDAGOGIA INTERACIONISTA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Pedagogia Universitária, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela Comissão formada pelos professores:

Orientadora: *Lilian A. Wachowicz*

Prof.^a Dra. Lilian Anna Wachowicz

..... *Heitor Alimonda*

Prof. Dr. Heitor Alimonda

..... *Reny Gregolin Guindaste*

Prof.^a Dra. Reny Gregolin Guindaste

Curitiba, 22 de setembro de 1997

AGRADECIMENTOS

À Dra. Lilian Anna Wachowicz, orientadora, pela competência e confiança, que me conduziram na realização deste trabalho.

Ao Prof. Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Heitor Alimonda, orientador na pedagogia musical, minha profunda gratidão.

À minha amiga, professora Maria Antonieta Wolff de Carvalho, que acompanhou a criação e evolução deste trabalho, pelas preciosas contribuições.

Aos professores de música, meus colegas da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, agradeço os depoimentos, a troca de idéias e as palavras de entusiasmo.

Aos meus queridos alunos e ex-alunos sempre lembrados, pelas lições aprendidas

Aos meus queridos pais cujo amor e dedicação estiveram sempre presentes.

Agradeço especialmente ao Ernani, amigo e companheiro, pelo amor e compreensão.

Aos meus filhos Ernani Neto, Eduardo e Fernando, por seu carinho e cooperação.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 PROBLEMA.....	2
1.2 JUSTIFICATIVA.....	3
1.3 METODOLOGIA.....	11
2 PEDAGOGIA DA LEITURA MUSICAL: MOVIMENTO E HISTÓRIA	
2.1 A TRANSIÇÃO DO CRAVO AO PIANOFORTE E AS CONSEQUÊNCIAS PARA O LEITOR.....	13
2.2 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES IMPORTANTES NA PEDAGOGIA PIANÍSTICA	14
2.3 ABORDAGENS DE LEITURA AO PIANO PARA INICIANTES.....	26
2.4 LEITURA DA LINGUAGEM E LEITURA MUSICAIS - CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	29
2.5 UMA REFLEXÃO SOBRE AS PARTICULARIDADES DAS LEITURAS.....	37
2.6 HABILIDADES FÍSICAS E PSÍQUICAS ENVOLVIDAS NA LEITURA.....	42
2.6.1 A função tônica e a formação do pensamento.....	44
2.6.2 O movimento e a emoção.....	46
2.6.3 O movimento e a neuropsicologia.....	48
2.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	51

3 LEITURA: DA FUNCIONALIDADE À INTERPRETAÇÃO	
3.1 COMO SE DÁ A AQUISIÇÃO DA LEITURA AO PIANO.....	53
3.1.1 As estruturas harmônicas.....	59
3.1.2 As estruturas rítmicas.....	61
3.1.3 As estruturas melódicas.....	77
3.2 A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E SUA RELAÇÃO COM O LEITOR.....	83
3.2.1 A leitura da harmonia ou leitura vertical.....	86
3.2.2 A leitura da melodia ou leitura horizontal.....	90
3.3 A COMPREENSÃO DO TEXTO MUSICAL: A COERÊNCIA EXTERNA.....	92
3.4 IMPORTÂNCIA DA ACUIDADE VISUAL.....	93
3.5 UM SISTEMA IDEAL DE LEITURA.....	101
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
REFERÊNCIAS DAS PARTITURAS.....	120

RESUMO

A capacidade humana de comunicar conteúdos expressivos não se restringe às palavras. Procura-se, no presente trabalho, por meio do conhecimento da nossa linguagem verbal, acompanhar por analogias de estruturas a linguagem musical. Na tentativa de esclarecer o ato de ler, e ler música envolve também executar, busca-se a origem do pensamento discursivo e da imagem motora através de dois grandes teóricos da psicogenética, que ao analisarem a essência e a evolução do ser humano, abrem caminho para a solução de seus problemas. A partir do pensamento sócio-interacionista, em que o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura, as contribuições de Vygotsky e Wallon são esclarecedoras quanto à origem das realizações da vida psíquica. O entendimento de que motricidade, conhecimento e afetividade se entrelaçam na formação da leitura musical norteou a busca de procedimentos de leitura que agilizassem o processo sem perder de vista a compreensão. A revisão da história da pedagogia pianística pretende esclarecer os princípios pedagógicos derivados das investigações científicas e o modo que estes se encaminharam para o aprimoramento da técnica e interpretação musicais. As informações sobre as abordagens de leitura ao piano visam a conscientizar o uso e seqüência dos diversos métodos, em benefício do ensino e aprendizagem. A aquisição da leitura é explicitada no seu aspecto cognitivo por meio da metodologia de Alimonda, que fornece elementos concretos para a análise do processamento do texto escrito e as associações correspondentes para a sua realização por meio da execução. O destaque à visão como principal condutora do processo da leitura permitiu que se chegassem às estratégias de processamento do texto musical e a sugestões de atividades que possibilitem ao leitor desenvolver habilidades de leitura. Finalmente, o professor é visto como o mediador do processo, um interlocutor competente na difícil tarefa de vencer os desafios impostos pela leitura musical.

ABSTRACT

The human ability of communicating expressive contents is not restricted to words. This present work research, through the knowledge of our verbal language, is to attend the musical language through the analogies of structures. Attempting to enlighten the act of reading, and musical reading involves performance, comes from the origin of the discursive thought and the motioning images through the two greatest theorists of the genetic psychology who by analysing the essence and the evolution of the human being opened way for the solution of his problems. From the social-interactive thinking where man is seen as someone who is able to change and be changed by the relationships which are produced in a specific culture, Vygotsky and Wallon's contributions are enlightened in what is concerned to the origin of achievements of the psychical life. The understanding of that motioning, knowledge and affection are interlaced in the construction of the musical reading led us to the search of reading's procedures that could make the process of learning much quicker without losing the whole comprehension of the text. The review of the History of piano teaching intends to clear up the pedagogical principles which came from the scientific investigation and the way they are led to the improvement of the musical technique and musical interpretation. The reading approaches aim to make teachers aware of the use and the sequence of the various methods. The acquiring of reading is shown in its cognitive aspects by Alimonda's methodology which give us concrete elements for an analysis of the written text process and the corresponding links to accomplish it through the performance. Focusing on vision as the main guider for reading process, allowed us to reach the strategies of musical text and the suggestions of activities which make it possible for the reader to develop abilities of reading. Finally, the teacher is seen as the mediator of the process and as a competent interlocutor having the hard job of overcoming the challenges which he has to face in the musical readings.

1 INTRODUÇÃO

Em 1985, quando nos propusemos a adotar uma metodologia adequada para o Curso Preparatório de Piano da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, desencadeou-se um processo de análise das propostas de leitura dos diversos métodos progressivos de iniciação ao piano. Surpreendemo-nos com livros ultrapassados sendo ainda utilizados em sala de aula e também com a aplicação de coletâneas que utilizam uma seqüência progressiva, que buscam a organização dos conteúdos em graus de dificuldade crescente, porém não possuem uma proposta metodológica. Muitos dos métodos avaliados na oportunidade não eram brasileiros e a primeira dificuldade encontrada diz respeito à ausência de tradução para a maioria dos métodos progressivos. Em consequência, muitas das observações e recomendações do autor passam despercebidas pelo professor no decorrer das lições, resultando num trabalho com muitas falhas, principalmente no que se refere ao conhecimento e domínio da linguagem musical.

Como resultado dessa leitura mal conduzida, ocorrem problemas mais sérios com o aluno de nível adiantado, refletidos no seu desempenho geral. Além disso, o repertório de piano a ser executado é extenso e exige cada vez mais velocidade e eficiência para alcançar a performance e interpretação ideais.

A monografia *Do corpo à leitura musical - uma pedagogia necessária*, realizada no Curso de Especialização em Música e concluída em 1994, na Escola de Música e Belas Artes do Paraná - EMBAP, impulsionou e deu origem à presente proposta. O presente estudo, *Leitura musical: uma pedagogia interacionista* pretende, além da continuidade, propor novo paradigma para orientar o professor na condução do processo de desenvolvimento da leitura musical.

Com base nos estudos sobre a psicologia cognitiva aplicada à música, pretende-se explorar elementos que sejam estruturadores da leitura musical e que possibilitem melhorar o desempenho do leitor/executante. A constatação de diversos autores da importância do uso da atividade da mente humana na organização dos elementos musicais é fator imprescindível para a transformação destes em significados inteligíveis.

A pesquisa ora proposta tem por objetivos principais:

- a) propor novo paradigma que aborde a formação da leitura musical numa visão integrada mente/corpo/instrumento, especificamente orientada para alunos do 3º grau, futuros professores de música e piano;
- b) contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre práticas pedagógicas no 3º grau com o intuito de superar as dificuldades de leitura, compreensão, execução e interpretação musical.

1.1 PROBLEMA

Observa-se que, entre o estágio inicial e o estágio superior da aprendizagem pianística, os alunos apresentam dificuldades tanto de leitura quanto de escolha de movimentos adequados ao toque pianístico. Realmente é pertinente que haja cuidado e preocupação na orientação de alunos principiantes, para que eles realizem movimentos e gestos coordenados e flexíveis, como também é necessário propiciar esclarecimentos que facilitem o processo de leitura, proporcionando, assim, condições ideais para os estudos mais avançados. Além disso, os professores atuantes nas diversas áreas do conhecimento musical precisam de esclarecimentos quanto ao processo essencialmente cognitivo que envolve a leitura, como também quanto às estratégias que tornem o leitor mais eficiente.

Na seleção de alunos para o ingresso nos Cursos Superiores de Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná - EMBAP, observam-se também dificuldades em estabelecer

critérios de avaliação da leitura musical do candidato. A partir da década de oitenta, exigiu-se nas prévias de Piano, como requisito fundamental para avaliar, a leitura à primeira vista¹. A partir de então enfrentam-se polêmicas nas bancas examinadoras, quanto aos critérios de avaliação. Por esses motivos, os elementos estruturadores da leitura devem ser objeto de estudo, pois influem decisivamente na evolução natural e artística dos alunos.

Delimitação do problema: As dificuldades relativas à leitura musical detectadas entre os alunos dos Cursos Intermediário e Superior de Instrumento, e Licenciatura em Música da EMBAP e as possibilidades de atuação do professor.

O problema central: Quais são os aspectos que geram o bom desenvolvimento da leitura em dois pentagramas² e suas relações com o processo de desenvolvimento integral do músico?

1.2 JUSTIFICATIVA

Direcionamos o problema para a leitura em duas ou mais pautas, pois freqüentemente é a que apresenta maiores dificuldades. Em decorrência, o piano foi eleito como o instrumento que envolve grande complexidade de leitura desde o início de seu aprendizado.

Ao objetivar a formação da pessoa musicalmente educada, o piano é considerado um instrumento a serviço da música. O teclado não encontra paralelo como meio capaz de apresentar com clareza e facilidade os fundamentos básicos da música, além de oferecer oportunidades de compreender a sua expressividade através dos elementos dela - melodia, ritmo e harmonia. Todos os instrumentistas (violinistas, flautistas, percussionistas, entre outros e cantores) têm necessidade de desenvolver a leitura musical e o piano é considerado seu maior

¹ A disciplina de *Leitura à primeira vista* é lecionada nos 6º e 7º anos do Curso Intermediário de Instrumento e tem por objetivo principal dinamizar a leitura de partituras, visando à preparação para o Curso Superior.

² Pentagrama ou pauta (do grego: *penta* - cinco, *gramma* - linha) : a escrita musical para piano necessita de dois grupos de cinco linhas e seus espaços respectivos, pentagramas, um para a mão direita e outro para a mão esquerda. Outros instrumentos utilizam apenas um pentagrama.

aliado. As experiências concretas prévias, necessárias à aquisição do conhecimento de intervalos, harmonia, transposição, bem como as vivências rítmicas e a improvisação propiciadas pelo piano ajudam a contextualizar essas informações facilitando a sua aplicação numa situação musical.

É fundamental o desenvolvimento da capacidade para a leitura musical que acelere o processo de organização e compreensão dos elementos musicais e que não vise apenas à execução/reprodução perfeita. Dentre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura musical algumas podem ser destacadas como sendo agilizadoras do processo. A pesquisa e o registro destes elementos se faz premente pela falta de literatura específica sobre o assunto. Os procedimentos utilizados para a leitura no teclado estão implícitos nos livros/métodos de piano, que são essencialmente práticos, possuem uma seqüência progressiva, porém com orientação pedagógica de abrangência insuficiente.

Devido à diversidade de situações com que nos deparamos, desde o instrumentista que utiliza o piano como auxiliar para seu desenvolvimento musical, ao aluno de nível avançado que apresenta problemas de interpretação, se faz necessário dar continuidade à pesquisa do presente tema, que aborde os diferentes domínios do conhecimento de maneira interacionista e que teça importantes considerações sobre como se processa o pensamento musical e como podemos concretizá-lo por meio da execução, numa interação mente/corpo.

Pudemos observar, no decurso de nossa atuação profissional de mais de uma década, o grande desafio que é dominar a linguagem musical.

Detectamos de modo informal muitos problemas de execução relacionados com a leitura. Alguns podem ser conseqüência de conhecimentos teóricos mal estruturados, da falta de senso rítmico e do controle limitado do instrumento e do próprio corpo. Estes fatores influem na precisão, na agilidade e finalmente na interpretação. Por tais motivos, as obras lidas

resultam deturpadas e sem significado próprio. A ausência de material teórico prático que aborde a formação da leitura nos motivou na condução desta pesquisa, que trará benefícios aos professores que atuam na área de música.

Quando nos referimos à leitura musical, estamos em busca não apenas do ouvinte, mas primordialmente do executante. Segundo NEUHAUS (1985), os problemas relacionados com a interpretação musical comportam três elementos: a obra a executar, o executante e o instrumento graças ao qual a obra tomará forma. Somente o domínio completo destes três elementos garante uma adequada interpretação artística. É freqüente encontrarmos, na prática pedagógica, o exagero num destes três elementos em detrimento dos outros.

A linguagem musical transforma impressões, percepções, sentimentos e idéias dando-lhes organização e forma. Em diversos aspectos, como expressão e como linguagem, a música sintetiza parcela significativa da experiência humana.

Para o intérprete, torna-se impossível expressar sentimentos ou idéias que não tenham sido percebidos ou experienciados em algum momento anterior à execução.

Existem basicamente duas espécies de comportamentos que se podem observar em alunos. Nota-se, em alguns, uma grande habilidade para a representação estrutural da música; no entanto, possuem uma programação motora inadequada para converter as representações em sons. Apesar de essas pessoas estarem envolvidas com a música e habituadas com a análise e audição crítica, a interpretação de peças de nível mais complexo deixa a desejar, por impossibilidades resultantes da falta de habilidade motora. Todavia, conseguem executar peças relativamente simples com grande expressividade e sentido musical. Mesmo tendo possibilidade de reconhecer a representação e valor das notas no pentagrama, ao iniciarem a execução não obtêm a sonoridade pretendida, por falta de domínio físico.

Outros, estão prontos para executar a maioria das peças do repertório sob o ponto de vista técnico, mas a interpretação não demonstra o seu conteúdo expressivo. O sistema de programação motora destes indivíduos é completo, pois normalmente passam horas em seu instrumento estudando escalas e outros exercícios técnicos, porém a compreensão musical pela análise e crítica é geralmente negligenciada. A integração ativa de conhecimentos prévios do leitor com o texto musical não ocorre e gera uma interpretação falha, com bloqueios refletidos em sua sonoridade, prejudicando a compreensão de seu significado textual, expressivo e também histórico-interpretativo³. Neste caso, a atenção que deve ser dirigida para o texto como um todo é desviada pela execução e realização imperfeita de seu conteúdo e o sentido musical fica prejudicado.

O leitor de música precisa estar em sintonia com os mínimos detalhes grafados na partitura e concretizar de maneira expressiva o texto musical. Para atingir esta capacidade, a premissa básica é o conhecimento gerador da compreensão e do domínio da linguagem musical.

Existe no Paraná apenas uma instituição de nível superior para a formação de músicos profissionais (instrumentistas solistas, professores, cameristas, regentes, compositores, cantores etc.). A implantação da disciplina Estágio Supervisionado Profissionalizante na EMBAP, em 1993, confirmou definitivamente a importância da escolha deste trabalho. Notou-se, pela observação dos estagiários, o desconhecimento da maioria sobre a existência de um processo na condução da leitura.

O fenômeno educativo é o eixo central na presente pesquisa, que busca caminhos alternativos na construção de uma prática pedagógica condizente com o mundo atual.

³ O estilo de uma peça, por exemplo, é reflexo de uma cultura em determinado período histórico.

A linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica no Ensino de 3º Grau caracteriza, desta maneira, a reconstrução da ação docente, alicerçada em referenciais de paradigmas contemporâneos na educação. No caso da leitura musical, a teoria que mais contribui para a interpretação da questão parece-nos ser o interacionismo de VYGOTSKY, por resgatar todos os elementos histórico-sociais, na consideração da *performance*⁴ do leitor de música. “A pedagogia vem então trabalhar sobre a questão de como se realiza a apropriação do saber pela sociedade e a didática vem trabalhar sobre a questão do método pelo qual se realiza a apropriação do saber das pessoas”.(WACHOWICZ, 1995, p.51). A reflexão sobre o modo que se processa o pensamento musical e como podemos concretizá-lo por meio da execução norteou a pesquisa e o registro de elementos que pudessem destacar as práticas pedagógicas agilizadoras do processo da leitura.

A parceria da Educação com a área da música têm demonstrado ser ideal na demanda de propostas metodológicas inovadoras, fruto da reflexão crítica sobre o papel do professor na produção de conhecimento.

1.3 METODOLOGIA

A partir do fundamento da pesquisa qualitativa de que o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado, o objetivo deste estudo é “provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los”.(CHIZZOTTI, 1991, p. 82). Neste tipo de pesquisa a conduta participante do pesquisador é essencial, visto que deve

⁴ O termo equivalente em Português para *performance* é *realização* ou *execução*. Adota-se este termo, consagrado em Psicologia, por ser mais expressivo.

“ captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto”.(ibid. p. 104).

No contexto educacional, a pesquisa ora proposta pretende utilizar a abordagem da psicogenética, apoiando-se em VYGOTSKY e WALLON, no ensino e na aprendizagem da leitura musical, aumentando o poder de reflexão e análise da problemática envolvida. Considera-se de fundamental importância a contribuição de WALLON para entender a origem motora da imagem mental e na afetividade, e de VYGOTSKY na formação do pensamento discursivo e na pedagogia interacionista.

A partir do pensamento sócio-interacionista de VYGOTSKY (1993), em que o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura, busca-se o desenvolvimento intelectual, lingüístico e principalmente do agrupamento conceitual nas crianças como fundamento teórico para a leitura musical.

De acordo com o referencial epistemológico de VYGOTSKY (REGO, 1995), a realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico. São os conflitos internos desta realidade que provocam as mudanças, que ocorrem de forma dialética.

“Quando propomos a análise de uma realidade é necessário ter presente uma aspecto fundamental: que essa realidade é **contraditória** por natureza” (SUBTIL, 1997, p.8) e portanto a contradição é um adjetivo da realidade. A contradição está presente no movimento real, como motor interno e se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. Deste modo, a contradição é vista como propriedade do real. DEMO (1994) considera que os contrários são como uma medalha, que sempre tem duas faces, que se necessitam e se afastam. Na história as faces dialogam, porque o diálogo autêntico é uma fala contrária. Entre partes idênticas, não há comunicação e para haver diálogo é mister a polarização de interesses contrários.

A reflexão sobre a teoria psicogenética de WALLON e VYGOTSKY, que utilizam o materialismo dialético como fundamento filosófico, permeiam toda pesquisa. Inicia-se com a formação do pensamento discursivo, a seguir, considera-se também a importância das origens motoras do ato mental e teor expressivo do movimento.

Para analisar o processo da leitura, procurou-se articular outras abordagens e repensá-las em seus pontos de intersecção e de contraste, de forma a considerar aspectos cognitivos, emocionais, intelectuais, técnicos e sócio-culturais. O material organizado é fruto de experiências pessoais, de informações consideradas pertinentes resultantes de entrevistas semi-estruturadas e de pesquisa bibliográfica.

O primeiro capítulo traz a fundamentação teórico-histórica da pedagogia pianística e das diversas abordagens de leitura para iniciantes. As contribuições ressaltadas em *itálico* nas considerações feitas sobre a pedagogia pianística visam a complementar as observações sobre a aquisição da leitura musical e a justificar a interação mente/corpo no desenvolvimento das habilidades de ler/executar. A reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem em Vygotsky e da motricidade em Wallon, de onde procedem as realizações da vida psíquica, são elementos significativos da problemática enfocada.

No segundo capítulo, procura-se explicitar os primeiros passos na formação da leitura musical e clarear o processamento das notas em agrupamentos significativos. Por meio das estruturas melódicas, rítmicas e harmônicas, busca-se estabelecer quadros referenciais para a leitura. A compreensão global do texto é vista como uma atividade de interação entre professor e aluno. O destaque especial à unidade que trata da acuidade visual é justificado pela necessidade da movimentação dos olhos em diversas direções na partitura e também por ser um dos principais fatores que concorrem para a compreensão do texto. Em seguida, sugere-se

um sistema ideal de leitura em que a proposta inicial é a representação da obra como um todo, pela compreensão de seu significado.

Aspectos diversos do presente trabalho são reafirmados nas considerações finais no intuito de estimular novas pesquisas, pois a formação universitária busca incessantemente a renovação, jamais a conclusão.

2 PEDAGOGIA DA LEITURA MUSICAL: MOVIMENTO E HISTÓRIA

2.1 A TRANSIÇÃO DO CRAVO AO PIANOFORTE E AS CONSEQÜÊNCIAS PARA O LEITOR

Os primeiros tratados do século XVIII sobre a arte de tocar cravo se ocupavam de conhecimentos musicais gerais, conhecimento do baixo cifrado e execução de ornamentos. Não havia preocupações técnicas. De acordo com KAEMPER (1968) os problemas surgiram na transição do cravo para o pianoforte. As características físicas do instrumento influíram no desempenho do executante e os pianistas, aos poucos, tornaram-se especialistas. Os cravistas se apresentavam habitualmente como músicos e, em contrapartida, os pianistas gradualmente colocaram em plano secundário a teoria e a composição, em favor de uma técnica mais elaborada. Diversas foram as conseqüências desta transformação e, entre estas, pode-se salientar a falta de capacidade de improvisar as cadências dos concertos, dificuldades para realizar os ornamentos e partituras sobrecarregadas de indicações que interferem na fluência da leitura.

Devido a essas falhas de conhecimentos relativos à composição e à improvisação, os compositores, de maneira geral, começaram a fazer indicações para esclarecer também o conteúdo expressivo da obra (andamentos, dinâmica etc.).

Mozart deixava as cadências em branco nos manuscritos de seus concertos; somente para alguns movimentos, escrevia suas próprias improvisações. Beethoven, no entanto, passou a escrever as cadências nos movimentos dos concertos e quando não eram impressas no seu lugar, as sugestões eram apresentadas em apêndices no final da obra. “E a partir de Schumann, os compositores começaram a se proteger contra as ofensas ao bom gosto e escrever todas as

notas da cadência no seu próprio lugar na partitura.”⁵ O mesmo pode ser observado com referência às edições, que começaram a ficar sobrecarregadas com indicações de dinâmica, acentos, dedilhados, ornamentações escritas e outros detalhes.

Na época barroca, o compositor não fornecia indicações para unir as harmonias, as vozes, e também não registrava o caráter, o andamento e a expressão de um trecho. O executante deveria ser, em princípio, um bom músico. As observações dos editores e revisores tornaram-se mais freqüentes para as obras deste período e especialmente para as composições de Bach. Com intenção de auxiliar na performance de pianistas musicalmente menos preparados, acentos, dedilhados, anotações de dinâmica e ornamentos escritos foram inseridos de tal forma que dificultaram a leitura. Esta interferência persiste na atualidade.

A leitura, como instrumento de reprodução de uma linguagem, precisa ser valorizada como um processo de desenvolvimento individual e social. O conhecimento provém da prática social e a ela retorna. Por esse motivo, a revisão da história da pedagogia pianística a seguir pretende complementar as considerações feitas sobre a aquisição da leitura ao piano.

2.2 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES IMPORTANTES NA PEDAGOGIA PIANÍSTICA

As mudanças da época exercem, como não poderia deixar de ser, seu influxo sobre os rumos da pedagogia pianística. Diversas abordagens têm influenciado no desenvolvimento da leitura e o maior volume de material sobre a pedagogia musical surgiu entre os séculos XIX e XX. As investigações científicas deste período ocorreram em diversas áreas e os princípios pedagógicos derivam dessas investigações. O surgimento de um novo espírito de investigação musical se deve a essas transformações científicas e às condições físicas do instrumento de acordo com a necessidade dos pianistas, do gosto do público e das grandes salas de concerto.

⁵ Et à partir de Schumann, les compositeurs se protègent contre les offenses au bon goût en incorporant la cadence note par note et à sa place propre dans la partition. (KAEMPER, p.14)

Com as mudanças e melhoramentos no pianoforte, surgiram também aprimoramentos nas técnicas de execução. As peças de piano escritas a partir de então requeriam, do pianista, maior resistência física e uma técnica mais requintada.

Na sociedade pré-industrial do Ocidente as pesquisas musicais tendem a se misturar ou identificar, subordinadas à filosofia predominante. As igrejas e a realeza produziam os tratados, como principais instituições, as distâncias entre um local e outro eram grandes e transmitir os ensinamentos demandava um longo período de tempo. Essa influência persistiu durante séculos, refletida na pedagogia. As recomendações de horas seguidas de exercícios diários eram constantes e pouco contestadas.

A industrialização e sua ênfase na produção com menos tempo possível forçou a mudanças também no ensino. Aprender a tocar um repertório o mais extenso possível em pouco tempo passou a ser considerado importante. Os processos internos, tais como a audição interior e conceitos estruturais, foram então negligenciados, porque difíceis de serem transportados para a escrita, e mesmo o que foi escrito não poderia também ser considerado em sua totalidade, pois sua eficácia e qualidade precisariam ser testadas pelos resultados sonoros.

GORDON (1991) faz uma descrição detalhada do panorama histórico da pedagogia do teclado. Inicia com o primeiro tratado de Girolamo Diruta, publicado em duas partes, 1593-1609, até a publicação de Gyorgy Sandor em 1981. Seguem-se as idéias referentes a esses tratados pedagógicos, em que se procurou extrair de alguns pedagogos o que se considera relevante para a compreensão do processo da leitura pianística.

Nos primeiros tratados musicais, nota-se a presença de fundamentos teóricos e a orientação quanto à composição e à improvisação. Esta preocupação com a estrutura da

música e a formação do músico pode ser observada no tratado de Carl Philipp Emanuel BACH (1714-1788), que é considerado o método mais influente do final do século XVIII e começo do século XIX. O seu método, *Essay on the True Art of Playing Keiboard Instruments* (Ensaio na Verdadeira Arte de Tocar Instrumentos de Teclado), combina diferentes elementos de instrução musical. Na primeira parte são elaboradas considerações técnicas, além de conselhos estéticos para o novo *estilo galante* e algumas referências ao antigo estilo de Johann Sebastian Bach. A segunda parte se refere à teoria e composição, com enfoque lógico de procedimentos com intervalos, baixo cifrado, acompanhamento e improvisação (USZLER, 1991). Pela riqueza de detalhes encontrada em seu método, é possível perceber uma séria preocupação com a formação do músico. Na seção sobre performance, tenta estabelecer o lugar da técnica em perspectiva, com os valores da sensibilidade musical e expressão emocional. Entre as principais habilidades da mão esquerda, independente e flexível, cita a múltipla responsabilidade de manter o pulso, fornecer suporte harmônico e trabalhar para adquirir destreza. C.P.E. Bach também elaborou princípios básicos para a ornamentação, aplicáveis num contexto musical específico e utilizados na atualidade.

O piano ganhou popularidade e na transição intensificaram-se os materiais didáticos. Nas obras que datam do começo do século XIX, as discussões sobre a técnica tinham um papel relevante e exercícios para os dedos, escalas, arpejos, estudos, faziam parte do treino do pianista. Novas formas de exposição técnica passaram a exigir condições melhores, tanto dos pianistas como dos fabricantes de piano. As peças de piano escritas a partir de BEETHOVEN (1770-1827) requeriam do pianista não só uma grande resistência física, como também uma técnica apurada. As mudanças e melhoramentos no pianoforte impulsionaram aprimoramentos nas técnicas de execução. Uma longa lista de músicos proeminentes e compositores que

escreveram estudos para o desenvolvimento técnico pode ser construída, porém não é este o nosso objetivo.

Entre os métodos com fins didáticos que procuravam supervisionar a posição das mãos, as direções dos dedos, a sonoridade, a divisão dos valores musicais e outras importantes sugestões, podem ser citados os de Muzio CLEMENTI, Johann Baptist CRAMER, Johann Nepomuk HUMMEL, que também reuniu um compêndio de *padrões de dedilhados*, e Carl CZERNY (1791-1857), cujos volumes são dedicados ao desenvolvimento da técnica e propiciam um panorama dos diversos estilos de tocar - de Bach até seus contemporâneos. CZERNY acreditava que a técnica deveria ser desenvolvida em primeiro lugar, independentemente da música. Pela primeira vez, a completa separação entre a técnica e a música era mencionada com clareza e franqueza. Seus estudos ficaram arquivados em diversos volumes e são utilizados na atualidade pelos mais diversos pedagogos musicais com a finalidade de tornar os dedos mais ágeis.

Destacam-se, neste período, os padrões de dedilhados e os comportamentos físicos referentes a estes padrões, que são armazenados na memória muscular e reconhecidos visualmente pela sua configuração no decorrer da leitura e aceleram o processo de ler/executar. A repetição de determinadas fórmulas irá conduzir aos automatismos a que nos referimos no item 2.6.3 do presente trabalho.

Em meados do século dezenove, muitos tratados pedagógicos enfatizavam a ação dos dedos e a importância de tocar com peso. Excluía, de certo modo, a sensibilidade para os sons e o pensamento musical. Charles HANON (1820-1900) sugere que tocando seu livro de exercícios todos os dias, trabalhando vigorosamente os dedos nessa hora, tem-se como resultado uma permanente segurança. Um trabalho que investe no tédio.

A lista de manuais de escalas e arpejos, métodos e exercícios de dedos que parece estar no fim, alcança o século vinte. Muitos destes métodos têm sido amplamente usados em algum ponto ou outro em busca do virtuosismo técnico.

O trabalho de Adolph KULLAK (1823-1862), em meados do século dezenove, demonstra maior sensibilidade para o som. Em seus escritos tenta uma abordagem ao mesmo tempo musical e histórica, discute valores estéticos, estilo na execução, acentuação, controle dinâmico e controle do tempo.

Entre os exemplos que marcaram decisivamente a técnica pianística, podem ser citadas as composições de LISZT, devido ao tratamento sinfônico dado ao instrumento. Isto exigiu uma mudança radical em toda a habilidade motora do pianista, requerendo o uso e a coordenação de todos os músculos do braço, ombros e torso - *as grandes unidades de tocar*. O desejo por uma ampla série dinâmica exigia *liberdade e elasticidade de movimentos*, variedade de posições e dedos bem exercitados

Franz LISZT (1811-1886) teve as suas primeiras lições de piano com seu pai, começou estudar composição e harmonia com Antonio Salieri e piano com Czerny. Na supervisão de seu desenvolvimento, seu pai usava o método de Czerny como modelo: duas horas de escalas e estudos com metrônomo; uma hora de leitura à primeira vista e o restante compondo. LISZT gostava de ensinar Bach, Beethoven, os Prelúdios de Chopin, trabalhos de Brahms, Schumann, novos compositores russos, franceses e suas próprias composições. “Particularmente na fraseologia, chamava atenção para as similaridades quanto ao falar e tocar, ele acreditava que o fraseado de temas deveria sempre ter variações. Ele insistia , além disso, que a repetição de temas não deve ser expressada da mesma maneira, e ele fazia uma analogia para clarear este ponto.”(MACH apud GORDON)⁶ .

⁶ Elyse Mach, ed., *The Liszt Studies* (Milwaukee, WI: Associated Music/Hal Leonard, 1973). Quoted from “A Diary of Franz Liszt as Teacher”, p.xiii, translated by Elyse Mach from Madame Auguste Boissier, *Liszt als Lehrer* (Berlin: Zsolnay, 1930).

Os tratados pedagógicos deste período tentavam solucionar problemas referentes a problemas de dores musculares enfrentados pelos pianistas, tal como o tratado do mestre alemão Ludwing DEPPE (1828-1890). Segundo KOCHEVITSKY, muitos jovens deformaram suas mãos por forçar demasiado os comparativamente frágeis músculos dos dedos. Isto originou uma discussão de grande repercussão no meio musical, sendo publicadas duas cartas abertas na imprensa européia. Uma escrita por Béla Gsentesy, professor de música da Academia de Budapeste, e a outra por J. Zabłudowski, Doutor da Real Clínica da Universidade de Berlim. Estas duas cartas deram ao renomado mestre alemão Ludwig DEPPE a oportunidade de escrever: “*Armleiden der Klavierspieler*” (Dores no braço do pianista), em 1885. Suas idéias não foram expostas com clareza, originando polêmicas. DEPPE é considerado por muitos o criador do conceito da *técnica de peso*, que se referia à preocupação de produzir cada som *conscientemente* e com *flexibilidade*, sendo o *controle do peso* exercido pelo braço. Recomendava ainda seguir atentamente a duração do som e, somente depois de imaginar o seguinte, transferir com cuidado o peso de um som para outro. Isto difere da noção de legato pregada por Czerny e seus contemporâneos, cuja tendência estava mais relacionada com as propriedades mecânicas das teclas do que com a *audição atenta*. DEPPE certamente avançou na escola que preconizou o peso com ondulação e relaxamento, no qual o pensamento pedagógico mergulhou até o fim do século dezenove.

A audição atenta e o uso das grandes unidades de tocar, com consciência, flexibilidade e controle do peso, significam avanços muito importantes que influenciam no modo de ler e executar um instrumento musical com as características do piano. As exigências físicas do ato de tocar e a supervisão na produção dos sons sempre estarão presentes na leitura.

Theodor LESCHETIZKY (1830-1915) deve ser incluído entre os mais importantes professores na história do piano. No entanto, não escreveu nada sobre seus ensinamentos e

suas idéias foram registradas por seus alunos. Os livros, para ele, devem começar por descrever os movimentos de pulso, o que exige grande conhecimento pelas características individuais de cada mão e determina diversos enfoques. Para orientar o seu trabalho, ele não se fixou num só método. Devido a isso, houve dificuldades no registro de seu sistema de trabalho. As experiências de LESCHETIZKY conduzem a uma *sensibilidade perspicaz do som* e para a *sensação física* que acompanha a sua produção. Seu trabalho constante, com *o toque e o som*, foi comprovado através do sucesso de seus alunos. Era capaz de fazer os estudantes ouvirem a si mesmos corretamente e dirigi-los para a projeção apropriada dos sons em salas de concerto.

O desenvolvimento das sensações físicas e da perspicácia auditiva é realizado através das imensas possibilidades sonoras do piano. É um trabalho de aprimoramento requintado, que começa com os primeiros passos na leitura.

Com base nas demonstrações que a ciência tem dado em relação a vários princípios sistematizadores, muitos músicos, convencidos de que o tempo necessário para adquirir perícia técnica seria dramaticamente encurtado, procuraram aplicar e entender os princípios científicos. Qual ramo da investigação científica seria mais aplicável não era inteiramente claro, e como resultado, incursões foram feitas dentro dos mecanismos físicos, na anatomia, psicologia e mais recentemente na neuropsicologia.

Surgiram as escolas pianísticas que acompanhavam as bases científicas da época e cujas pesquisas repousavam nos princípios de anatomia e fisiologia. Acreditavam na exatidão e precisão absolutas da ciência e tinham como objetivo encontrar o movimento pianístico perfeito, que seria absoluto e idêntico para todos os pianistas - um trabalho técnico racional impraticável.

Rudolf Maria BREITHAUPT (1873-1945) foi, por duas décadas, o maior expoente da escola chamada de “anatomo-fisiológica”.(in KOHEVITSKY). A liberdade de movimento e

o tocar com peso e relaxamento ou com braço solto e pesado eram os conceitos fundamentais de seu método. Além do movimento do braço, evidencia a flexibilidade do ombro e do torso. Mais tarde incorpora a ação dos dedos e o controle dos pequenos músculos. Na terceira edição do seu livro, faz menção da predominância do espírito sobre o corpo e a superação da força de gravidade nos casos de velocidade, porém de maneira ainda confusa. As descrições detalhadas dos músculos foram consideradas inúteis para a solução de problemas.

O combate ao dogmatismo e ao autoritarismo é considerado o ponto mais favorável da escola anatomo-fisiológica, pois com bases mais científicas revisou idéias obsoletas.

Influenciados pela idéia de relaxar algumas tensões físicas e pelo fato de isso representar um caminho psicologicamente fácil, alguns pianistas chegaram a acreditar que não havia necessidade de praticar, e que somente a percepção e o treino do movimento correto era suficiente. Surgem também escritores que combinam estudos anatômicos com a análise de processos psicológicos envolvidos em tocar piano.

A idéia de relaxamento trouxe consigo a idéia de fraqueza e frouxidão. Tobias MATHAY (1858-1945) desenvolveu seu próprio ponto de vista sobre *relaxamento*, definiu *rotação* como movimento do antebraço e elemento básico para a independência dos dedos e sua opinião do uso do *peso do braço* foi beneficentemente mesclada. A técnica para ele deve estar vinculada ao propósito musical que só será realizado quando se adquirir capacidade para discriminar os músculos necessários, o que acarreta uma *capacidade mental*. MATHAY se refere a esta capacidade para discriminar os músculos e preconiza a sua vinculação ao propósito musical. A contribuição de MATHAY foi muito grande em áreas como: tipos de movimento para tocar e suas combinações, fraseado, o uso do ritmo, a pedagogia e, principalmente suas idéias sobre interpretação. Escreveu em 1903, *The Act of Touch*, em 1913 *Musical Interpretation* e em 1932 *The Visible and Invisible in Pianoforte Technique*. Como

professor, destacou-se pela astúcia em perceber problemas de tensão em pianistas. MATHAY faz distinção entre o esforço necessário para produzir o som e o esforço necessário para manter a tecla abaixada no prolongamento do som, que é consideravelmente menor. Insiste no aperfeiçoamento da técnica de *pressionar* as teclas, até o ponto de *sensibilização* do toque com a *resistência* da tecla. Os escritos de MATHAY encontram-se entre a tradição e os novos conceitos e continuam a abrir caminhos a quem queira explorar seu trabalho.

A leitura musical trabalha constantemente com percepções e sensações físicas que devem ser conscientizadas, o que possibilita a representação mental do movimento, considerada no presente trabalho no item 2.6.1. A programação motora, seqüência de comandos do desempenho muscular, virá revelar em sons os esquemas selecionados dos modelos arquivados na memória muscular e cinestésica. A qualidade sonora resultante será um reflexo de movimentos corretos e harmoniosos.

Apesar do impacto dos novos pensamentos sobre técnica no começo do século XX, seria um erro acreditar que velhas tradições fossem completamente descartadas. Na França, Isidor Philipp, Alfred Cortot e Marguerite Long escreveram métodos baseados em tornar dedos fortes, independentes e flexíveis. Os grandes mecanismos de tocar mencionados (braços, ombros e torso) não são enfatizados.

Otto Rudolf ORTMANN (1899-1979) levantou em 1925 a pesquisa mais controversa na técnica do piano para a época. No seu primeiro livro, sobre o *mecanismo físico* do piano, escreve sobre fatos que operam na produção de sons no piano: duração e intensidade. No segundo refere-se à *fisiologia*, explicando o esqueleto e localização muscular do torso, braços, mãos e dedos. Aborda assuntos tais como fadiga, rigidez e relaxamento, com pouca penetração no campo psicológico. Esclarece que os princípios pedagógicos estão sujeitos a alterações, quando se observam as características fisiológicas individuais do indivíduo.

Procurou trazer racionalidade num período em que prevaleciam doutrinas que se firmavam na imaginação subjetiva de uma natureza pseudo-fisiológica. ORTMANN considera que movimentos circulares são menos restritivos que os angulares e recomenda praticar lento, principalmente nos estágios iniciais. Os segmentos pesquisados por ele se referem apenas aos movimentos, com pouco aprofundamento na capacidade mental que eles acarretam. Na seção final de seu livro, sugere que uma próxima investigação deveria mostrar como fatos fisiológicos conduzem a imagens e efeitos psicológicos. Não existe publicação dele, posterior a esta, que fale sobre esses resultados.

Os escritos teóricos de Arnold SCHULTZ (1903-1972) apontam para as possibilidades de uso isolado dos *pequenos músculos* que movem os dedos e que permitem *maior velocidade e controle tonal*, resultando em intensidades mais ricas, com interferências mínimas dos movimentos da mão. Formula seus princípios a partir do trabalho de ORTMANN. Sua publicação *The Riddle of the Pianist's Finger* (1936) examina os processos físicos de tocar piano e procura avaliar o trabalho de quatro pedagogos: LESCHETIZKY, MATTHAY, BREITHAUPT, alvos de críticas mais agudas, e ORTMANN de quem discorda em alguns detalhes. Critica os princípios de toque de peso, relaxamento e rotação e sugere alguns exercícios, porém sem exemplos musicais. SCHULTZ analisa os movimentos utilizados no piano e considera que, ao tocar, diversas alavancas agem contra a base da próxima: dedos contra mão; mão contra antebraço; antebraço contra ombro; todo o braço contra o torso ou corpo inteiro. Pondera também que esta energia poderia ser aplicada na base da contração muscular, formada por aplicação de peso, ou pressão ou fixação muscular. Acreditava que as diferenças na qualidade tonal estavam na percepção das diferenças do legato. A área de investigação onde mais se notabilizou é relativa ao trabalho dos dedos.

Os segmentos pesquisados por ORTMANN e SCHULTZ contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da habilidade técnica do pianista. A leitura musical envolve o domínio de dois grandes mecanismos: os da natureza física do instrumento e os da natureza física do indivíduo.

O trabalho de Karl LEIMER (1858-1944) e de seu aluno mais famoso Walter GIESEKING (1895-1956), se baseia no autocontrole individual e na preocupação em ensinar o aluno a ouvir a si mesmo, com o máximo controle do seu toque. As recomendações são exemplificadas com estudos selecionados pelo autor, valorizando a boa postura, a posição natural da mão e o trabalho muscular mínimo e essencial. No entanto, além de investir na tradicional técnica de peso, enfatiza elementos que conduzem a uma audição apurada e intensa concentração. Todos os detalhes analisados conduzem a uma imagem musical clara e memorização rápida, resultando, segundo o autor, em total segurança. LEIMER acredita que a interpretação certa e convincente é resultado da união do *raciocínio* com o *sentimento*. “Chegando a compreender pela reflexão e lógica quais as notas que devem ser acentuadas, onde pode ser usado um crescendo(...) estando em condições técnicas de executar tudo isso com a máxima precisão, percebemos quanto isto influi sobre o nosso sentimento, aumentando-lhe o calor”.(LEIMER-GIESEKING, 1949, p.35).

Deve-se destacar que a *educação da memória pela reflexão* é essencial na formação da leitura. A *representação mental* prévia com o objetivo de desenvolver a técnica e a interpretação pode ser justificada como princípio válido, comentado na formação da linguagem verbal nas considerações gerais sobre a leitura (2.4). Sobre o racional e o emocional, alguns comentários encontram-se a seguir, no item 2.6.2.

Entre os pedagogos que surgiram da escola da técnica de peso, Abby WHITESIDE (1881-1956) vai de encontro à tradição, criando controvérsias. Ela não acredita em pressionar

dedos, desenvolver a posição da mão, prática lenta, contagem ou o uso de horas de técnica com materiais do estilo de HANON ou CZERNY. Acredita na pesquisa de questões de qualidade do som e no ensino do toque ao piano. Em sua abordagem procura integrar o organismo inteiro no movimento, dirigido pela imagem auditiva e impulso rítmico básico. Define ritmo como uma ação ondulada que impele a música avante e que é entrelaçado com conceitos musicais. Considera a resposta física das grandes unidades de tocar necessárias para capturar o fluxo rítmico. “Ela acredita que este total envolvimento neste momento rítmico, resulta em resposta emocional, controle de dinâmicas e toque, e balanço próprio entre grandes e pequenas unidades de tocar”.(GORDON, p.346).

Num pequeno livro intitulado *The Pianist's Problems*, William S. NEWMANN (n.1912) aborda cinco tópicos: conhecimento musical, técnica, prática, performance e metodologia. Na seção de conhecimento musical, enfatiza a importância em desenvolver habilidades de tocar de ouvido e de leitura à primeira vista, oferecendo muitas sugestões àqueles que encontram dificuldades em desenvolver estas atividades. Estimula também os pianistas a expandir suas atividades, incluindo tocar em conjunto e empregar algum tempo estudando pesquisas apropriadas em matérias tais como estilo e seleção de edições. Na seção sobre técnica, tece considerações sobre o movimento das alavancas inerentes à fisiologia humana, seguindo a linha de ORTMANN e SCHULTZ, porém de acordo com as demandas musicais específicas. Questiona os exercícios da técnica tradicional e recomenda pensar com mais atenção nas habilidades de coordenação⁷ e observação apurada do processo de tocar. NEWMANN sugere que um aprendizado correto das notas e do ritmo da peça, junto com bons dedilhados, deveria ser de responsabilidade do estudante. Enfatiza a habilidade de aprender a *reconhecer estruturas rítmicas* no contexto da pulsação métrica e estimula ainda a

⁷ Para desenvolver habilidades de coordenação, sugerimos os exercícios propostos por ALIMONDA na série *O Estudo do Piano*.

memorização como uma parte habitual de rotina e não depois que a peça esteja quase pronta. NEWMANN discute vários tipos de *memorização* - de ouvido, por sensação, por análise, por visualização - e reafirma o fato destas combinações todas produzirem uma performance segura.

No decorrer da leitura musical, os arquivos de memória são acessados oportunamente. Fazem parte destes arquivos as estruturas rítmicas, harmônicas e melódicas. O bom desempenho do leitor depende do desenvolvimento apropriado de sensações, da acuidade visual e auditiva e da reflexão por meio da análise. Trabalhar conscientemente estes elementos significa mais do que introduzir o estudante na linguagem musical. Conduz ao seu domínio.

Henrich NEUHAUS (1884-1964), um dos grandes mestres da escola russa de piano, formou alunos que alcançaram reputação internacional em concursos e concertos. Entre estes figuram Radu Lupu, Emil Gillels e Sviatoslav Richter. NEUHAUS enfatiza a necessidade de uma compreensão clara do conteúdo musical e recomenda ainda trabalhar a obra fora do instrumento por meio da *reflexão de seu conteúdo intelectual e emocional*, valorizando a *percepção auditiva interior* como impulsionadora da produção sonora. Assim, a imagem estética da obra ocupa o primeiro lugar na escala hierárquica da interpretação e o conteúdo impulsiona todo o desenvolvimento técnico. Ele considera que os problemas mais frequentes encontrados em alunos são relativos à contagem do *ritmo*, poliritmia e controle do tempo.

Com base nas idéias de NEUHAUS, reafirma-se a importância desses segmentos primordiais na leitura: a estrutura rítmica, a compreensão do conteúdo intelectual e emocional da obra e a audição interior.

O livro *The Art of Piano Playing*, de George KOCHEVITSKY, publicado em 1967, aponta para o trabalho do sistema nervoso central como fonte de todo movimento pianístico e base de seu aprendizado. KOCHEVITSKY foi influenciado pela escola russa de

neurofisiologistas e pela escola Pavloviana de reflexologia e procurou explicar os vários aspectos da atividade motora voluntária aplicáveis à execução musical. Segundo o autor, quando queremos um estudo de piano mais eficiente, temos que cuidar para que as nossas sensações proprioceptivas sejam claras e distintas. Tocar devagar ajuda em parte no entanto, se tocarmos com um certo exagero nos movimentos, os contornos desta impressão tornam-se mais distintos e as sensações proprioceptivas são reforçadas. Os termos “relaxamento”, “tocar com peso” são conceitos considerados perigosos, pois são reações aos princípios da antiga escola de dedos. KOCHEVITSKY enfatiza a *audição interior* como ativadora do impulso que antecipa o movimento muscular que produz o som. Faz importantes recomendações técnicas sugerindo acentuações para passagens que trabalham *figuras similares* à escala; exemplos que se tornam mais fáceis agrupando e reagrupando notas, em diversos tipos de passagens: fragmentos de notas que se movem em uma direção; repetição de *movimentos similares*, entre outras.

O agrupamento e o reagrupamento de notas, a observação e repetição de figuras e movimentos similares por meio da análise da música influem na preparação prévia e no constante controle do som necessário na leitura musical. Algumas considerações sobre a importância do *agrupamento de notas* serão descritas na seção 3.1 do presente trabalho.

Das idéias contidas nos tratados de vários pedagogos, procurou-se extrair elementos que fossem norteadores do processo da leitura musical, aplicada especificamente para o piano.

Todas estas áreas pesquisadas aumentam o nosso conhecimento na arte de tocar piano e servem de ajuda para profissionais interessados. Os estudos de anatomia nos auxiliam a utilizar de maneira natural o nosso corpo, o nosso aparelho de tocar. Os conhecimentos de acústica e do mecanismos físicos ajudam-nos a conhecer as alavancas e condutores de movimento envolvidos na produção dos sons ao piano e o modo de abordar esta ação de forma

mais eficiente. O conhecimento de acústica permite a utilização consciente das possibilidades e limitações tonais do instrumento. A psicologia pretende mostrar-nos algo da relação causa-efeito na comunicação de humor e emoção na música e revelar como intérpretes podem lidar com seus próprios pensamentos na tentativa de vencer vários problemas extensivos ao medo de palco e de tocar com memorização firme. A neurofisiologia explica como o cérebro e o sistema nervoso central operam e o que pode ser feito para estimular respostas musculares desejadas para tocar piano.(UZLER, 1991).

2.3 ABORDAGENS DE LEITURA AO PIANO PARA INICIANTES

Até o início do século XX os autores de métodos⁸ de piano não se preocuparam em incluir em suas obras avulsas ou coleções de livros progressivos⁹ instruções sobre como desenvolver a capacidade de leitura. UZLER (1991) esclarece que os métodos americanos escritos no final do século XIX e início do século XX apresentavam nas páginas iniciais somente nomes de notas, valores rítmicos e divisão métrica. Nos primeiros métodos de piano, a leitura era ensinada por meio da soletração de notas na Clave de Sol, e a apresentação da Clave de Fá na 4^a linha era posterior a esta leitura. Estas orientações perduraram até 1930. Diversos livros publicados no começo do século vinte começam com a apresentação de melodias simples, divididas entre as mãos e baseadas na leitura pelo Dó central. Embora houvesse preocupação em orientar os professores para a leitura e para os ritmos fundamentais, estes métodos não explicavam o processo de leitura e também não relacionavam as notas da pauta com as teclas do piano.

⁸ O termo *métodos* é utilizado para os livros de piano que contêm peças do repertório musical organizadas por níveis implícitos de dificuldade, que podem ser de um ou mais compositores.

⁹ Referimo-nos ao termo *coleções de livros progressivos* porque a maioria dos métodos de piano da época não incluíam textos didáticos. Quando muito, alguns colocavam algumas informações no prefácio, a título de esclarecimento.

Livros progressivos de piano surgem entre 1920 e 1930 e ocupam-se com mais detalhes do processo de ensino da leitura musical. Alguns incluem o conhecimento do teclado, noções de direção (em leitura) e reconhecimento de intervalos ensinados por meio de cartões avulsos que deveriam ser utilizados com frequência e regularidade.

Surgem grupos de educadores que ensinam crianças por imitação, em melodias que elas tenham alcance para cantar, e aparecem os cursos para as classes de escolas públicas que enfatizam principalmente as múltiplas tonalidades.

Nas décadas seguintes, técnicas instrucionais importantes se expandiram e desenvolveram com ênfase em aspectos visuais e psicológicos. Alguns métodos e livros progressivos utilizam as múltiplas tonalidades combinadas com a exploração do teclado. Outros utilizam os princípios anteriormente apresentados na abordagem pelo Dó central, dividindo as melodias entre as duas mãos e ligando as notas da pauta com as teclas do piano. Porém, a publicação de Frances Clark *Time to Begin and Write and Play Time* (Tempo de começar a escrever e tocar), em 1955, marca a pedagogia para iniciantes e adota a leitura pela relação intervalar, com experiências na pauta reduzida, precedendo a leitura na grande pauta.

Segundo USZLER, nos anos sessenta os métodos de piano começaram a ser classificados em três tipos de abordagem: abordagem pelo Dó central, pelas múltiplas tonalidades e pela relação intervalar.

No entanto, “caracterizar um método de piano pela identificação dele com uma destas três abordagens de leitura era e é simplista”. (ibid., p. 107)¹⁰. Alguns métodos representam apenas uma dessas abordagens. Publicações mais recentes, porém combinam características de diferentes abordagens com a finalidade de oferecer mais vantagens.

Rotular abordagens de leitura é menos importante que estar consciente do uso e seqüência de qualquer abordagem(s) presentes em algum método. Professores que estão alerta para entender os princípios de cada abordagem de leitura estão em melhor posição para julgar qual

¹⁰ Characterizing a piano method only by identifying it with one of these reading approaches was, and is, simplistic.

combinação particular de orientação ou formas de atividades um método de instrução unifica com sucesso.¹¹ (ibid., p. 108)

Outro motivo para não ocorrer simplificação na análise da abordagem de determinado método de piano se refere às categorizações da aula de piano. São duas as orientações para o uso do piano: como meio ou reforço de ensino dos elementos da linguagem musical e com a finalidade de aprendizagem do instrumento. MONTANDON (1992) esclarece que na primeira categorização estão os tipos de aula de piano em grupo, lecionados em escolas secundárias - na pré-escola, nas aulas de teoria e harmonia, em cursos de música de Universidades ou Faculdades -, as quais são mais apropriadas ao desenvolvimento de conteúdos referentes à improvisação, harmonização, leitura à primeira vista, transposição, execução em conjuntos e treinamento auditivo. Na segunda categorização estariam os cursos para iniciantes, tanto crianças quanto adultos, cujo objetivo é a aprendizagem do instrumento com intenção de unificar o desenvolvimento do repertório e da técnica com o conhecimento teórico aplicado e compreensão musical.

Na segunda metade do século observa-se o consenso de que o fato de a situação de ensino ser ou não em grupo não é pré-requisito para um estudo de piano com êxito (ver Cronister, 1972, p.17; Lyke e Enoch, 1987) [...] Assim, profissionais da música têm defendido a combinação de aulas em grupo e individuais ou duplas como a combinação ideal para uma aprendizagem efetiva [...] A aula de piano em grupo, que na primeira metade do século representava o objetivo e metodologia, passa a ser uma possibilidade metodológica para a aula de piano em geral. (ibid., p. 43-44).

Os métodos de piano brasileiros possuem semelhanças de orientação com os americanos e podem se adaptar à classificação citada anteriormente. Dos métodos que utilizam a abordagem pela relação intervalar e apresentam uma maior evolução para o aprendizado do instrumento, podem ser citados os de ALIMONDA (1976) e GONÇALVES (1986). Contudo, estes livros progressivos se diferenciam sobretudo na metodologia de aulas predominantemente

¹¹ Labeling reading approaches is less important than being aware of the use and sequencing of whatever reading approach(es) any method presents. Teachers who are alert to the underlying principles of each reading approach are in the best position to judge whether a particular combination of reading directives or activities forms a successfully unified method of instruction.

coletivas, em GONÇALVES, e orientação mais individualizada, em ALIMONDA. Os dez cadernos de ALIMONDA sintetizam os elementos fundamentais da música e da técnica do piano e visam à formação do pianista, virtuose e músico. GONÇALVES busca a educação musical através do teclado, sem objetivos preconcebidos de orientação para a profissão ou para o lazer, mas por seu valor de enriquecimento pessoal e da sociedade.

A aprendizagem pianística é um processo multifacetado no qual coexistem diferentes tipos de abordagem que se relacionam com a compreensão da linguagem e com o desenvolvimento de habilidades de audição e execução. As habilidades psicomotoras, cognitivas e afetivas coexistem simultaneamente no ato de tocar piano e conduzem à formação integral do indivíduo/músico.

2.4 LEITURA DA LINGUAGEM E LEITURA MUSICAIS - CONSIDERAÇÕES

GERAIS

Com o objetivo de entender a formação da leitura, considera-se relevante o conhecimento de aspectos cognitivos do desenvolvimento infantil. Enfatiza-se neste trabalho a leitura como processo psicológico que requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento. Na tentativa de esclarecer o ato de ler e como proposta de solução de problemas de leitura, procura-se o retorno aos princípios fundamentais e, desse modo, a reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem verbal em crianças.

O estudo integrado do desenvolvimento proposto por WALLON abrange os vários campos funcionais, em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, e suas implicações com o todo representado pela personalidade. Ele procura explicar a passagem do orgânico ao psíquico por meio de quatro elementos estreitamente interligados:

(...) a emoção, a motricidade, a imitação e o socius. A emoção permite à criança nascer para a vida psíquica, por ter como função inicial(...)a união entre os indivíduos, em virtude

das suas reações orgânicas, da sua fragilidade. No princípio ela é indistinta, mas engendrará as oposições e os desdobramentos que gradualmente vão dando origem às estruturas da consciência. A primeira expressão da emoção é o movimento, que é ao mesmo tempo o seu substrato. A motricidade é então, para Wallon, o tecido comum e original de onde procedem as realizações da vida psíquica. Essa primeira fase das trocas do indivíduo com os outros, e com o mundo em geral, corresponde a um tipo de inteligência a que Wallon chamou de inteligência das situações, de onde emerge a inteligência discursiva, cuja manifestação inicial é a representação. A imitação é o elemento responsável pela superação de um tipo de inteligência pelo outro. (GIUSTA, 1995, p.30).

Ao unir o orgânico e o psíquico, o biológico e o social, WALLON utiliza o materialismo dialético como fundamento filosófico e como método de análise, capaz de captar a realidade em suas permanentes mudanças e transformações. As crianças se desenvolvem através das interações que realizam com os outros indivíduos e com o meio no qual estão inseridas. Pode-se definir o projeto teórico de WALLON como a elaboração de uma psicogênese da pessoa, que utiliza a análise genética para a compreensão dos processos psíquicos. Neste aspecto, a abordagem teórica de WALLON difere da teoria de PIAGET, mais direcionada para a psicogênese da inteligência.

Coerente com seu referencial epistemológico, para o qual a contradição é constitutiva do sujeito e do objeto, WALLON vê os conflitos como propulsores do desenvolvimento (...) e o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. (GALVÃO, 1995, p.42-43).

Ao estudar a inteligência, WALLON elegeu como objeto privilegiado o pensamento discursivo, pela mudança que representa na maneira da criança se relacionar com o mundo. Para o presente estudo, a contribuição de WALLON é importante porque focaliza o ato motor¹² que tende a se reduzir e se virtualizar em ato mental.

VIGOTSKI (1994) parte do princípio de que é na atividade prática, nas interações estabelecidas entre os homens e a natureza que as funções psíquicas nascem e se desenvolvem. O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual acontece quando a

¹² Para WALLON, motor é sempre sinônimo de psicomotor.

fala e a atividade prática, então duas linhas independentes, convergem. Na abordagem vigotskiana, há uma interação dialética entre o ser humano e o meio social e cultural, desde o seu nascimento. O objeto central na análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento encontra-se na unidade de percepção, fala e ação. A criança enriquece as suas primeiras palavras com gestos que auxiliam a sua comunicação verbal. O processo de escolha na criança é externo, isto é, pode ser observado na esfera motora. Ela seleciona os seus próprios movimentos.

O modelo de desenvolvimento infantil de VIGOTSKI (1994) concebe a criança desde o princípio colaborando com os outros, enfrentando um mundo que é constituinte e está formado por processos simbólicos. É o mundo da cultura representado pelo sistema simbólico, codificado na linguagem. O pensar e o falar tornam possíveis a operação, no plano mental, de imagens e símbolos equivalentes a objetos e situações concretas. Cada um de nós pensa e imagina dentro dos termos de sua língua e das propostas de sua cultura.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.(COLE, 1994, p.33).

A função da fala humana está estreitamente relacionada com o pensamento. “(...) é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal.”(CAMARGO, 1993, p.4) Portanto, o significado como parte inalienável da palavra pertence à linguagem tanto quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado não faz parte da fala humana. É por meio das palavras que designamos e representamos os objetos, como também abstraímos e generalizamos suas características. A generalização constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. Essa capacidade

de generalizar e abstrair, incluindo os objetos, outros seres, ou mesmo ações em determinadas categorias, nos libera dos limites da experiência concreta.

O desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. O segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente a transição do simbolismo de primeira ordem para o simbolismo de segunda ordem.

Além do papel que exerce de instrumento de comunicação, a linguagem permite ao homem formular conceitos. Para VIGOTSKI (1994), a formação de conceitos é uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à atenção, à associação, à formação de imagens, às inferências, ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo (ou palavra) como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las.

Cabe-nos ressaltar que a capacidade humana de comunicar conteúdos expressivos não se restringe às palavras, pois existem outras formas de ordenações simbólicas que acontecem na música, na pintura, na dança ou em outras atividades significativas. O signo, então, pode ser representado pelo uso da palavra e pelo uso de outros meios ou materiais.

O processo da formação de conceitos é definido de dois modos por VIGOTSKI (1994). Os conceitos *espontâneos*, verbalizados no decorrer das atividades práticas das crianças, aparecem depois de terem sido adquiridos no decorrer de sua vida diária, de maneira inconsciente. Os conceitos *científicos* começam pela sua definição verbal, com sua aplicação em operações não espontâneas, e resultam da aprendizagem sistematizada ou escolar. Estes

conceitos se desenvolvem em direções opostas, porém os dois processos estão intimamente relacionados.

É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. (...) Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. (VYGOTSKY apud LA TAILLE, 1992, p.93-94).

Os conceitos científicos implicam consciência e controle deliberados por parte do indivíduo, isto é, implicam atitude metacognitiva, pois estão organizados em sistemas de inter-relações. A intervenção pedagógica desperta processos internos de desenvolvimento que não são espontâneos. É neste sentido que os conceitos científicos envolvem uma atividade metacognitiva e uma atitude mediada.

As proposições de Vygotsky acerca do processo de formação de conceitos nos remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. (LA TAILLE, 1992, p.23).

A intervenção pedagógica desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas, pois provoca avanços que não poderiam acontecer espontaneamente. A aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais. Esse aprendizado se inicia muito antes da criança entrar na escola, pois desde os primeiros anos de vida encontra-se em interação com adultos e crianças, o que vai permitir a atribuição de significado a diferentes ações, diálogos e vivências.

VIGOTSKI (1994) atribui um valor significativo à aprendizagem escolar, e, para entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, descreve um conceito novo e de excepcional importância: a zona de desenvolvimento proximal. Segundo este autor, a Psicologia sempre esteve preocupada em detectar o nível de desenvolvimento real do indivíduo, ou seja, aquele que revela a possibilidade de uma atuação independente do sujeito.

Perde-se com isso a oportunidade de observar que muitas questões não respondidas, ou consideradas erradas, poderiam ser positivas com a mediação do professor ou a de colegas mais experientes.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. É um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento, pois “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (COLE, p.113)

Assim, é importante esclarecer que o conceito de zona de desenvolvimento proximal pode se efetivar em qualquer situação de interação em que pessoas mais experientes proporcionem às outras instrumentos que lhes permitam desenvolver conhecimentos e habilidades.

Psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. Por isso, se faz necessária uma reavaliação do papel da imitação no aprendizado. Através da imitação as crianças são capazes de realizar ações que ultrapassam o limite de suas capacidades, e de internalizar o conhecimento externo, ampliando a capacidade cognitiva individual.

SWANWICK e TILLMAN (1968), na publicação *A Seqüência do Desenvolvimento Musical: um estudo da composição de crianças*, assinalam a primeira tentativa sistemática para delinear o desenvolvimento musical de crianças. As crianças observadas na pesquisa estavam na faixa etária dos 3 aos 14 anos, oriundas de diferentes grupos étnicos e culturais, (asiáticas, antilhanas, africanas e sul e norte-européias), alunas de três escolas de Londres. As composições foram gravadas durante um período de até quatro anos. A questão principal foi: estas composições poderiam ser agrupadas e interpretadas por uma estrutura teórica coerente?

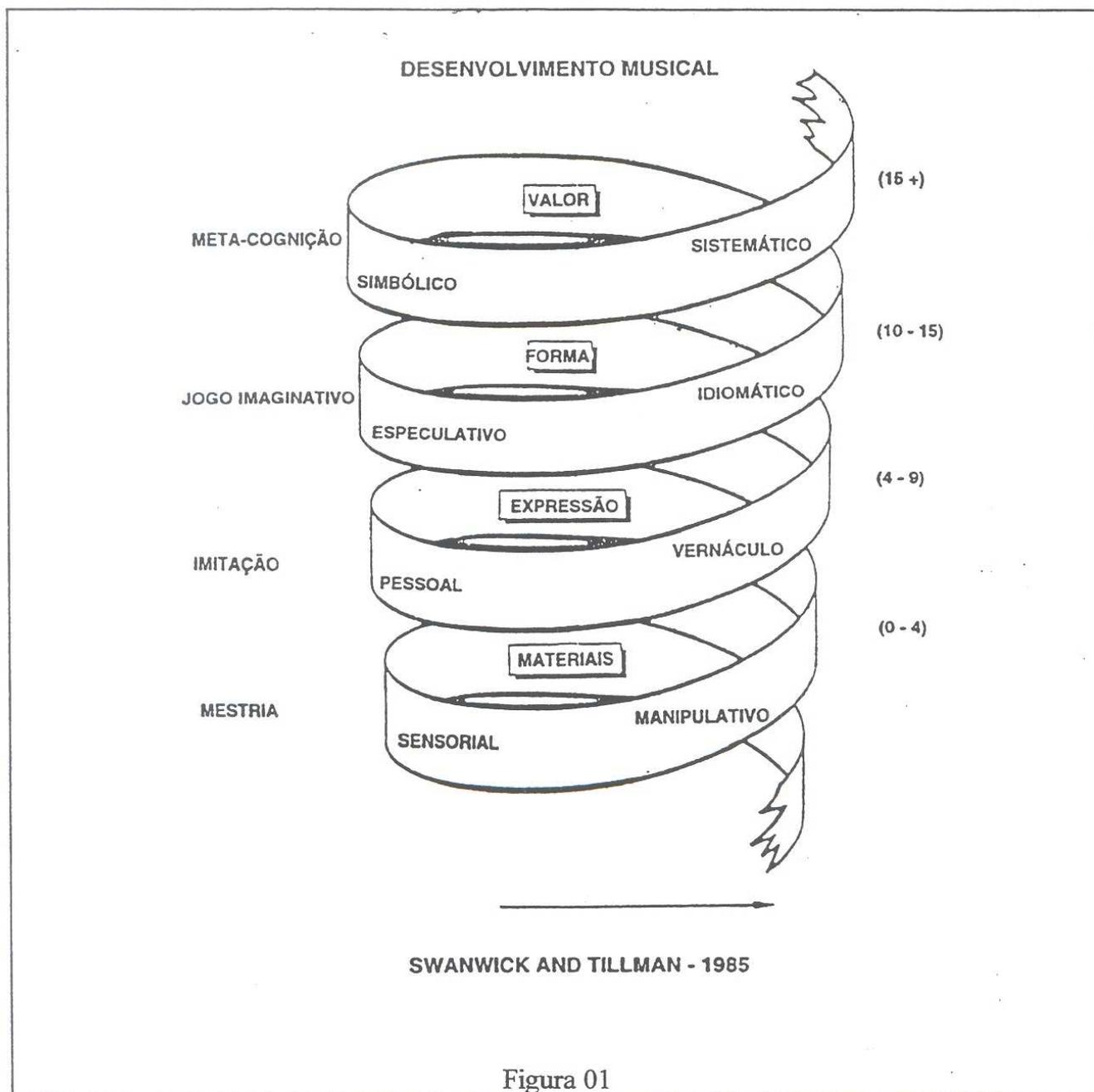
Apresentam, então, uma espiral das etapas do desenvolvimento infantil, fundamentada na natureza da experiência musical. A teoria Espiral não pretende estipular idades para que respostas musicais específicas ocorram, porém deve-se considerar que o indivíduo que possua maior vivência musical tem mais chances de responder a estádios superiores. Pode-se notar, quando se estudam as composições musicais das crianças, que a criatividade não surge de dentro de uma pessoa sem que haja alguma interação com o resto do mundo.

O processo de desenvolvimento musical é, portanto, cumulativo, e ocorre em diferentes velocidades nas pessoas em função dos tipos de estímulos recebidos e do desenvolvimento cognitivo que varia com a idade. O padrão seqüencial apresentado demonstra como o processo de desenvolvimento se dá e como as respostas dos primeiros estádios não deixam de existir, contendo sempre os quatro elementos principais da experiência musical, denominados por SWANWICK e TILLMAN: material, expressão, forma e valor. A Espiral que segue em ilustração é utilizada como modelo para representar seus princípios, e também como um critério para a avaliação de respostas musicais em composições de crianças (figura 1).

As palavras centrais da espiral são os quatro territórios¹³ da experiência musical.

Segundo SWANWICK, o elemento básico da experiência musical são os *materiais* do som, os quais, por si mesmos, são fascinantes. A *expressão* é a série de movimentos que a música, por si só, evoca. Crianças podem ouvir estados de ânimo, sentimentos e movimentos na música. A *forma* é a organização de movimentos expressivos (como por exemplo as frases) em repetições e contrastes, que têm o potencial de criar surpresas. Crianças mais maduras, quando têm oportunidade, podem apreciar mudanças estruturais e o desenvolvimento da música. O contato com a música pode também fazer com que ela venha a fazer parte dos nossos conjuntos de valores. *Valor* é a possibilidade de apreciar a música como uma atividade humana significativa.

¹³ Territórios: termo utilizado pelo autor.



Os quatro territórios representam um movimento na direção de uma nova maneira de organização da experiência musical, enquanto que as oito fases entre os lados esquerdo e direito da Espiral consistem num processo dialético. Apesar de as fases do lado esquerdo e direito fazerem parte do mesmo território, elas apresentam diferenças. O lado esquerdo enfoca a maneira *peçoal* de responder à música e o direito representa um movimento a uma perspectiva *social* de responder a ela, sendo possível haver um equilíbrio entre as fases. A diferença entre as fases é verificada pela maneira como o indivíduo articula os mesmos elementos musicais, passando para outra dimensão de criticismo musical.

SWANWICK considera também que ao desenvolver o lado criativo, encorajando a composição, o professor leva a criança a entender como a música funciona. Por meio do

manuseio dos materiais sonoros e motivados pela necessidade da grafia, a construção do conhecimento musical acontece como um todo. A leitura e a composição são complementares no processo do desenvolvimento musical e devem ser desenvolvidas de maneira integralizada.

“Se observarmos o que as crianças realmente fazem como músicos, verificamos que o passar de um lado para outro parece ser uma necessidade (imposta) pelo desenvolvimento: deve ser, portanto, um imperativo educacional. O receptivo e o criativo são dois lados da mesma moeda. Tentar um sem o outro é como tentar bater palmas com uma mão só”. (SWANWICK, 1992, p.136).

2.5 UMA REFLEXÃO SOBRE AS PARTICULARIDADES DAS LEITURAS

Baseada em diversas oficinas de leitura para adultos e crianças, KLEIMAN (1995) apresenta sugestões de atividades para o ensino e aprendizagem de leitura em língua materna. Como a discussão de seu texto pressupõe uma criança já alfabetizada, suas considerações são relevantes principalmente no que concerne à abordagem interacionista na leitura musical. A orientação pedagógica das suas oficinas reafirma a posição de Vygotsky e pedagogos neovygotkianos de que “a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”.(KLEIMAN, p.10) É durante a realização da tarefa de ler que se criam condições para o leitor em formação retomar o texto, e, na retomada e interação com o professor, compreendê-lo. Considera, ainda, que o objetivo pedagógico deve ser relevante para ambos, aluno e professor, para que se possam definir tarefas progressivamente mais complexas. Deste modo, o aluno estará construindo seu próprio saber sobre texto e leitura e o professor exerce papel de mediador entre o autor e o aluno.

A música é uma forma simbólica diferente da verbal, pois é imaginada a partir de suas especificidades materiais - os sons. As ordenações simbólicas musicais se referem aos seus signos específicos. Transpor uma matéria específica para outra, no entanto, é impossível, pois esta seria desqualificada. Contudo, procura-se, neste trabalho, por meio do conhecimento da

nossa linguagem verbal, acompanhar por analogias de estruturas a linguagem musical. Apesar das dificuldades, tentam-se estabelecer as diferenças e semelhanças.

A relação entre o aspecto fonético da fala e o significado é uma das mais importantes na área da linguagem. A lingüística moderna utiliza como unidade de análise o fonema, a menor unidade fonética indivisível que afeta o significado. Temos na linguagem a relação grafema/fonema, e, na música, nota/som. Em música, o aspecto sonoro é primordial, pois constitui-se na essência da comunicação. A música é a linguagem dos sons.

A alfabetização é um trabalho com a linguagem que envolve a capacidade de simbolização e a formação de conceitos que não é idêntica em todas as crianças. Não basta a criança entender que a escrita é alfabética e apenas reconhecer grafismos e copiá-los.

A linguagem escrita demanda um plano mais elevado de abstração, pois passa pela elaboração das representações complexas da correspondência grafema-fonema (letra-som) e exige a criação de um interlocutor a ser imaginado, enquanto a linguagem oral é precedida de um motivo, de uma pergunta, de uma provocação ou mesmo de um comentário do interlocutor. (PONTES, 1996, p.9).

PONTES esclarece que o trabalho com a linguagem deve se desenvolver sobre três eixos: a oralidade, a leitura e a escrita. Esta divisão tem fins didáticos, pois as atividades devem acontecer em perfeito entrosamento e harmonia.

Diversas dificuldades relativas à apropriação da linguagem e escrita podem ser exemplificadas: as variedades linguísticas, características da oralidade (muitas vezes refletem o domínio diferente da linguagem); o domínio do código e a variedade de textos (informativos, poéticos, fábulas, lendas, notícias, publicitários); o aspecto gráfico e de estruturação; e a leitura com reflexão (que supere a simples decodificação e repetição).

Essas situações ilustram a problemática da alfabetização na linguagem materna, em que a criança é exposta diariamente aos sons utilizados e em que os estímulos para a sua realização são muitos. Para aprender a língua materna, as vantagens parecem maiores que para o

aprendizado da leitura musical. A comunicação por meio de palavras, que caracteriza a linguagem oral, antecede a leitura e a escrita e são vivenciadas intensamente pelo indivíduo antes da alfabetização.

Na leitura musical a complexidade aumenta considerável e principalmente quando se trata da leitura utilizada para os instrumentos que necessitam de mais de um pentagrama. Em se tratando de música, pode-se afirmar, já de início, que as vivências e experiências musicais a que o indivíduo foi exposto são bem menores. Algumas das dificuldades residem no fato de que aprender a tocar piano “de ouvido” e aprender a ler música ao piano são duas habilidades distintas, porém extremamente interligadas, pois envolvem atividades auditivas, motoras e intelectuais. Da mesma forma, o processo de tornar hábil um executante difere do processo de torná-lo um bom leitor. Apesar da inter-relação entre eles, em um predomina a habilidade motora e no outro o conhecimento conceitual.

A escrita musical para piano necessita sempre de dois grupos de linhas (pentagramas ou pautas), um para a mão direita e um para a esquerda simultaneamente. Uma nota grafada no pentagrama não terá um único nome, pois este depende de um ponto de referência preestabelecido pela clave, que dá nome às notas. Ler notação musical é realmente complicado pelo fato de a nota representar duas possibilidades: o nome da altura do som e o valor métrico.

A representação gráfica da notação musical é sempre um círculo ligeiramente achatado, que de acordo com a sua localização na pauta recebe um nome diferente e, por conseguinte outro som. A única relação que não sofre alteração entre as notas é a relação ascendente e descendente que existe entre elas. Uma seqüência pode ter origem numa determinada tessitura, mas isto não significa que ela seja nominada de modo definitivo. Pode-se, no entanto, limitá-la com o uso de uma ou mais claves.

A leitura musical, e especialmente a que acontece em duas pautas, depende de um controle cognitivo bem desenvolvido, pela necessidade de se organizar e programar as notas mentalmente antes da produção dos sons e pelo fato de exigir a interpretação simultânea de diversos símbolos (dinâmica, acentuações, ligaduras, staccatos e outros).

Para aprender a ler música são necessárias associações baseadas em experiências auditivas. A percepção do ritmo, bem como a da altura dos sons são experiências auditivas e, baseadas nestas, surgem as possibilidades de criar combinações e relações. Por conseguinte, é preciso habilidade intelectual para distinguir partes da nota que designam seu valor, bem como aspectos que especificam sua altura e suas relações. A partir do momento em que as alturas são nominadas ou as relações definidas, acontecem as associações e o trabalho intelectual relativo à distinção entre o nome das notas e o conceito das notas nominadas. Saber nominar não significa entender a relatividade do sistema de notação. Da mesma forma, a experiência de ouvir ritmos não tem obrigatoriamente a ligação entre compreender as relações entre sons curtos e longos e a percepção de grupos ou padrões rítmicos. Aprender que no compasso binário (2/4) a semínima vale um tempo não indica que o processo de contagem métrica foi entendido. Por esses motivos, as polêmicas quanto aos conteúdos ensinados, à sua seqüência e à metodologia são freqüentes.

SLOBODA (1991) faz um paralelo entre a leitura na linguagem e a leitura na música: em primeiro lugar, a leitura fluente na linguagem é necessária por toda a vida em nossa cultura, o mesmo não ocorrendo para a música. Outro fator a ser considerado é que antes de aprender a ler, as crianças já possuem uma linguagem fluente; no entanto, raramente possuem desenvolvimento análogo na música. Talvez a diferença mais importante, porém, é que na leitura da linguagem é suficiente determinar a compreensão prática do texto. Geralmente a

leitura é silenciosa e, mesmo quando falada, requer apenas a habilidade de pronunciar palavras corretas na ordem seqüencial certa.

Em contraste, a leitura musical requer a execução de um conjunto de respostas onde há pouca liberdade para desvios na cronometragem e qualidade. A única tarefa lingüística requerida da execução, aproximaria a tarefa musical de recitar, à primeira vista, uma fina peça de literatura, incorporando toda nuance da voz, expressão, e escolha do momento oportuno, uma tarefa que se esperaria de um ator de primeira classe.¹⁴ (SLOBODA, 1991, p. 68).

Especialistas insistem em que a leitura de uma peça de música envolve formar múltiplas representações dela. A música escrita é uma designação gráfica de combinações de sons que representam uma longa cadeia de estímulos. As notas tornam-se um estímulo e despertam as reações do organismo que estão condicionadas a ele. A consciência mantém e guia o esforço para adquirir um novo ato motor. No ato de tocar um instrumento musical como o piano, é impossível aprender um novo movimento somente pela observação visual, explanação verbal ou somente pela vontade, sem uma experiência motora prévia. Para ler música é necessário que se tenha um depósito de informações na memória que possa ser utilizado prontamente.

Os instrumentos de teclado permitem produzir com cada mão, individual e simultaneamente, desenhos musicais distintos, com nomes e durações diferentes. No caso da música escrita para uma voz, a monodia, a distribuição da melodia pode ocorrer entre as duas mãos ou com ambas executando a mesma melodia. Tanto a primeira quanto a segunda modalidade envolvem coordenações diferentes de movimentos. Contudo, as exigências motoras são ainda maiores se ocorre, por exemplo, melodia e acompanhamento, o que permite a utilização de toques diferentes e matizes sonoros distintos.

O fato de utilizar o movimento coordenado de ambas as mãos torna a leitura musical uma atividade complexa e mais completa do que a utilizada na leitura e escrita da linguagem

¹⁴ In contrast, music reading requires the execution of a complex response where there is very little latitude for deviations in timing and quality. The only linguistic task whose performance demands would approach the musical task in recitatio, at sight, of some piece of fine literature, incorporating all the nuance of voice, expression, and timing which one would expect from a first class actor.

materna. Além disso, a conotação expressiva inerente à leitura musical acresce a esta outras dificuldades. Por este motivo, faremos, na próxima unidade, comentários sobre a importância da consciência corporal e de que modo ela influi no desempenho geral do leitor/executante.

2.6 HABILIDADES FÍSICAS E PSÍQUICAS ENVOLVIDAS NA LEITURA

Existe, para as notas escritas, uma correspondência com a localização no teclado, a maneira de ataque e respectiva forma ou modelo da posição da mão e dedos. Isto significa que o conteúdo de um texto musical precisa ser expressado por meio dos sons. A interpretação do código escrito deve então se traduzir em ações que expressem o significado musical.

Uma das tarefas da pedagogia pianística é introduzir uma teoria do movimento e valores estéticos apropriados.

Para SCHULTZ (1969), todos os movimentos da técnica pianística têm sua origem nos centros volitivos do cérebro, com o pianista propenso a cada uma destas formas de toque, de acordo com algum tipo de modelo mecânico percebido. A função básica da pedagogia é estabelecer modelos corretos na mente do estudante, que estarão arquivados na memória.

Apesar de haver leis fundamentais para o desenvolvimento técnico/estético é impossível descrever a imensa variedade de movimentos necessários para tocar um instrumento musical. Além disso, cada artista possui uma técnica individual apropriada para a realização de suas intenções e que caracterizam um estilo próprio de interpretação obtido na seleção e valorização de determinadas estruturas. Por este motivo, descrever os movimentos fundamentais para tocar piano é inútil sem uma demonstração prática e percepção do resultado sonoro.

Fundamentados nos estudos de psicogenética de Wallon, que “propõe a reflexão do sujeito sobre suas sensações e imagens mentais, como único instrumento de acesso à vida

psíquica” (GALVÃO, p. 28), procura-se entender a origem dos movimentos pianísticos. Os elementos fornecidos pelos seus estudos das patologias do movimento e da personalidade tornaram possível a compreensão do ato motor. Wallon abre grande espaço para o campo estético, no qual a dimensão afetiva ocupa lugar de destaque.

Tudo nos leva a crer que para ler/executar música, o grande eixo também pode ser considerado como o ato motor. Para Wallon, “a psicogênese da motricidade (não se estranhe a expressão, porque em Wallon, “motor” é sempre sinônimo de “psicomotor”) se confunde com a psicogênese da pessoa, e a patologia do movimento com a patologia do funcionamento da personalidade”.(ibid., p.37) Na leitura musical, motricidade, conhecimento e afetividade interagem e se complementam. Essa complexidade direciona a nossa pesquisa à origem do ato motor e à formação da pessoa completa.

No desenvolvimento infantil, a primeira dimensão do movimento é afetiva, vista como instrumento de sobrevivência. A atividade emocional é simultaneamente biológica e social e realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva racional, que só pode ser atingida através do social. A dimensão cognitiva do movimento tem início quando se desenvolvem as primeiras praxias ou movimentos voluntários. A diversidade de significados do ato motor - na realização da motricidade, na afetividade e na cognição - deve então ser admitida, sem que haja necessariamente o deslocamento do corpo no espaço. Neste sentido, “a musculatura possui duas funções: a *função cinética*, que regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares e é responsável pelo movimento propriamente dito; e a *função postural* ou *tônica*, que regula a variação no grau de tensão (tônus) dos músculos”.(GALVÃO, p.69) A primeira se refere à atividade do músculo em movimento e a segunda à atividade permanente do músculo, em repouso aparente.

2.6.1 A função tônica e a formação do pensamento

A estabilidade dos gestos e o equilíbrio do corpo estão vinculados às regulações tônicas, que se manifestam na regulação da atividade permanente muscular e na preparação de novos movimentos. Na imobilidade, quando a atividade cinética não está presente, a atividade postural é intensa, pois ela reflete o curso do pensamento. Há uma relação de reciprocidade entre a função postural e a atividade de reflexão mental. Desta maneira, os problemas difíceis que se apresentam num texto de leitura, por exemplo, parecem fáceis de superar com a mudança de posição, pois o fluxo mental é desobstruído por meio das variações tônicas.

Na leitura musical, existem inúmeras situações em que é preciso utilizar esta variação tônica dos músculos para que o movimento possa fluir - desde os grandes gestos aos pequenos, que não podem ser percebidos pelo espectador.

A percepção também está ligada à função tônica. Para apurarmos a audição ou para firmarmos melhor a vista, o corpo inteiro adota uma posição mais adequada para a percepção, pois realizamos contrações e contorções faciais e corporais.

Para WALLON, a imitação revela as origens motoras do ato mental. Adotam-se atitudes de acordo com as situações experimentadas através da percepção. É possível também compreender, na observação de crianças, a origem corporal da representação mental. Elas recorrem ao gesto para completar o seu pensamento e demonstrar o que não conseguem pela verbalização. Demonstram através dos gestos, o tamanho dos objetos, ou agrupam elementos que não seriam relacionados pela lógica do adulto.

Muitas vezes, na aprendizagem do gesto instrumental ocorre a imitação para depois acontecer a representação mental, mesmo em adultos. A verbalização do gesto só faria aumentar o nível de dificuldade, pois os sons são produzidos por meio dos movimentos e não por palavras. A demonstração do gesto é complementada pela percepção auditiva como

orientadora do movimento. Aos poucos, a imitação do ato motor é reduzida por interferência do ato mental e a representação ocupa o seu lugar.

Os progressos da atividade cognitiva permitem que o ato motor sofra um processo de internalização e a atividade cinética tende a se reduzir. O controle voluntário dos movimentos depende do amadurecimento dos centros de inibição e discriminação, que representam funções nervosas. O ato mental se desenvolve a partir do ato motor e, mesmo quando ocorre a inibição do movimento, não deixa de ser uma atividade corpórea.

Na prática, no aprendizado da leitura musical, planejar o gesto adequado e espontâneo para a produção de sons exige apenas um intervalo de tempo. Este atraso entre o pensamento e a ação é a base para a consciência. A consciência correlaciona a ação e a intenção. A possibilidade de criar a imagem de uma ação e então retardar a sua execução é a base do julgamento intelectual e da imaginação. Isto é essencial para que se estabeleçam os comportamentos musculares necessários à programação e produção do som. A inibição do gesto propicia o estabelecimento de novas conexões e, neste período, é intensa a atividade mental.

Realizar mentalmente um gesto consiste em antecipar as suas conseqüências e economizá-lo (...). Utilizar apenas os grupos musculares diretamente envolvidos nas tarefas, mantendo imóveis os que não participam delas: tal especialização garante não apenas a economia do esforço, mas também a independência do resto do corpo, abrindo a possibilidade para ações complementares simultâneas. A intensa atividade cognitiva desta fase dá lugar a uma igualmente intensa atividade de construção de si. (LA TAILLE, p.94).

Na leitura musical, presume-se que as fixações não ocorram simultaneamente com a inibição do gesto. O tempo necessário para a passagem de um sistema de inervação nervosa a outro exige um lapso de tempo que não é concomitante com o exigido para os olhos quando estes percorrem a partitura. Nos momentos de pausa, ausência do som, acontece a programação do gesto e a antecipação do que vai ocorrer. Os olhos estão em busca de novos

desenhos e antevêm a próxima ação. Na música polifônica isto ocorre com muita intensidade e os pequenos movimentos acontecem entre os dedos.

A interconexão entre as zonas do córtex permitem que sejam trabalhadas as representações mentais da música, a sua imagem estética e a realização motora. As relações entre as idéias sonoras e os sons são trabalhadas através da gestualidade. A exploração sistemática dos sons e a sua simbolização permitem o conhecimento necessário para que se possa ao mesmo tempo se expressar e ter consciência dos próprios meios de expressão. Contudo, o conhecimento dos efeitos que esta ação produz no meio social significa as reais possibilidades de interdependência e integração do ser humano no seu ambiente. O refinamento das diferenciações conceituais e a transmissão dos conteúdos dependem das possibilidades intelectuais do indivíduo e do grau de elaboração atingido pela cultura do seu próprio meio.

Conforme BRUNER, o Segundo Sistema de Sinais desenvolvido por VIGOTSKI é o mundo da cultura, representado pelo sistema simbólico, codificado na linguagem, e sobrepassa a simples noção do condicionamento pavloviano como o processo implicado na aprendizagem. “É o Segundo Sistema de Sinais que fornece os meios pelos quais o homem cria um mediador entre ele mesmo e o mundo da estimulação física, de forma a reagir em termos de sua própria concepção simbólica da realidade (...) é também uma descrição dos muitos caminhos possíveis para a individualidade e a liberdade”.(CAMARGO, 1993, p.xi).

2.6.2 O movimento e a emoção

O fato de o cérebro racional ter se desenvolvido a partir das emoções muito revela acerca da relação entre razão e sentimento. Os sentimentos são essenciais para o pensamento, da mesma forma que o pensamento para os sentimentos.

Para WALLON, em sua origem a conduta emocional depende dos centros subcorticais e, com a maturação cortical, torna-se suscetível de controle voluntário. As emoções aparecem como forma primeira de adaptação ao meio e tendem a ser suplantadas por outras formas de atividade psíquica. “Este é o caso das funções intelectuais, que na psicogênese vão adquirindo importância progressiva como forma de interação com o meio. A atividade intelectual, que tem a linguagem como instrumento indispensável, depende do coletivo.(...) Pelas interações sociais que propiciam, as emoções possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura. Porém, uma vez instaurada, a atividade intelectual manterá uma relação de antagonismo com as emoções”.(GALVÃO, p.66).

Todo gesto prático ou voluntário tem sempre um teor expressivo, presente na maneira como é realizado. Assim, existem variações na realização de um mesmo movimento, que pode ser brusco, harmônico, vacilante, decidido, e que são resultantes da atividade tônica, responsável pela dimensão expressiva do movimento.

A motricidade expressiva não tem efeitos transformadores sobre o ambiente físico. Contudo, em relação ao ambiente social, o homem atua sobre o outro por meio da expressividade. A emoção tem um alto poder de contagiosidade e mobiliza o ambiente social.

As emoções são acompanhadas de alterações orgânicas no sistema neurovegetativo (mudanças no ritmo da respiração, aceleração dos batimentos cardíacos, etc.), na mímica facial, na postura e na forma como são executados os gestos. Estas modificações externas, expressivas, são responsáveis por seu caráter contagioso. Todas as emoções podem ser vinculadas à maneira como o tônus se forma, se conserva ou se consome. “A toda alteração emocional corresponde uma flutuação tônica; modulação afetiva e modulação muscular acompanham-se estreitamente”.(LA TAILLE, p. 87).

WALLON classifica as emoções conforme o tônus em: hipotônicas, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão; e hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade. A alegria é uma emoção eutônica porque resulta de um equilíbrio e de uma ação recíproca entre o tônus e o movimento.

Na música, as variações tônicas se refletem na produção dos sons. Os movimentos acontecem de forma brusca e os sons ficam mais estridentes nos estados de hipertonia. Ficam frágeis e pouco articulados nos estados de hipotonia, quando a ação fica reduzida. Quando intensidades emocionais e intelectuais, tonicidade e movimento são articulados, há o crescimento interior e uma abertura para a vida. Neste sentido, o conflito é condição de crescimento.

“O homem pode falar *com* emoção, mas ele pode falar também *sobre* as suas emoções. Estende a comunicabilidade a conteúdos intelectuais. Ele pensa e pode falar sobre os seus pensamentos”.(OSTROWER, p. 22).

2.6.3 O movimento e a neuropsicologia

Como primeira fonte das opiniões sobre o movimento e ação voluntários, Vigotski introduziu na psicologia o conceito de que a origem reside na história do homem; naquela comunicação entre a criança e o adulto, quando o adulto dava à criança a instrução falada e a criança obedecia à instrução. Num estágio subsequente, a criança dá a si mesma instruções faladas; começa então a subordinar o seu próprio comportamento a estas instruções. Neste caso, mudanças nas ações e movimentos são posteriores a mudanças no cérebro e no sistema nervoso.

Schumann sugeria que o pianista antes de tudo percebesse mentalmente a essência de uma composição, ao invés de ficar repetindo, insistentemente, compasso após compasso. Os

dedos devem fazer o que a cabeça manda e isto significa ouvir interiormente uma composição musical antes de tocá-la.

Estas razões nos levam a reconhecer que também ao *tocar piano* a escolha do *movimento* é correta como principal meio para alcançar a performance ideal, pois o padrão muscular da posição de tocar, a expressão musical e o som refletem o trabalho do sistema nervoso. É possível corrigir comportamentos musculares errados do aprendiz, supervisionando os movimentos. Pode-se utilizar o recurso da imitação para a reelaboração do gesto, como também a representação mental dos movimentos.

Retornando ao ponto mais pesquisado do desenvolvimento musical, qual seja, a formação dos movimentos, buscaram-se explicações que permitam aos professores auxiliar no desempenho do leitor/executante.

O componente inicial dos movimentos voluntários é a intenção ou tarefa motora. No entanto, após iniciarmos os movimentos com uma intenção propositada, na sua repetição a tendência é automatizá-los. Este arquivo acumulado durante o desenvolvimento de habilidades nos possibilita acessar uma grande variedade de seqüências motoras necessárias na leitura e execução musicais.

Consideram-se extremamente importantes as idéias de LURIA (1981) sobre o estado atual da neuropsicologia e sobre os processos mentais. As funções mentais não podem ser localizadas em pontos específicos do cérebro, ou em grupos isolados de células. Assim, as funções mentais superiores são consideradas como sistemas funcionais complexos, envolvendo áreas do cérebro diferentes e, muitas vezes, distantes uma das outras.

Estudos confirmam as idéias de VIGOTSKI de que múltiplos campos funcionam em concerto para realizar determinada tarefa. A noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da

história da espécie e do desenvolvimento individual, é essencial. Estes processos mentais não são estáticos e se deslocam nos diferentes estágios de treinamento e esclarecem as imensas possibilidades de realização humana.

Em princípio, o aprendizado de movimentos voluntários novos é penoso e lento, pois o curso da ação é submetido a um sistema de inspeção: há uma constante comparação entre a ação executada e a verificação de como ela é na intenção original. Somente depois do treino, o curso da ação fica reduzido e os movimentos ocorrem através de atalhos, que podem ser considerados como geradores de automatismos.

Presume-se que existam diferenças entre imitação e automatismo. A imitação é um meio de acesso à representação mental em que o trajeto permanece obscuro, “a reprodução dos gestos do modelo acaba por se reduzir a uma impregnação postural”.(LA TAILLE, p.41). A imitação realiza a passagem do sensório-motor ao mental. O mesmo não ocorre nos automatismos, que estão entre as *praxes* (controladas no nível cortical), que o uso automatizou, como os gestos de dirigir um automóvel. Para criar um automatismo é preciso estabelecer, em primeiro lugar, um mapa detalhado de seu trajeto. Depois, por meio de atividades, ocorrem encurtamentos das distâncias que passam para um controle automático (controlados em nível subcortical). “A incompatibilidade funcional entre os níveis (voluntários e involuntários, cortical e subcortical) manifesta-se nos antagonismos entre atividade automática e representação. A conscientização dos automatismos tende a produzir um efeito desagregador sobre eles. Comece-se a ‘pensar’ os gestos, já automatizados, de guiar um automóvel, e o desempenho imediatamente se desarticula. Este fenômeno está na base do que WALLON denomina de reações de ‘prestance’ (presença), isto é, a canhestria provocada pela sensação de estar sendo observado.”(ibid. p.39).

Em música, utilizam-se com frequência os automatismos que a atividade prática depositou na memória. Percorre-se também o trajeto inverso para o retorno à consciência e para o reestabelecimento das conexões nervosas, por meio do estudo consciente e detalhado, reavaliando a própria compreensão. É importante a reflexão sobre o uso do gesto ou movimento adequado para a realização do texto musical; a releitura em busca de significados (pontos de tensão ou ponto culminante); ou o objetivo da leitura, que geralmente se refere à comunicação do caráter e estilo da obra (expressividade). Enfim, isto depende do estar ciente das falhas de compreensão. É por meio das interações entre professor e aluno, ou mesmo entre alunos, que se tornam possíveis avanços significativos em inúmeras situações de ensino-aprendizagem. Para o conhecimento sobre o qual não temos reflexão, nem controle consciente, utilizamos procedimentos que são realizados estrategicamente, e não através de regras. Podem-se utilizar estratégias de leitura, como por exemplo o fatiamento, descrito a seguir, no segundo capítulo, como também habilidades de execução, que envolvem operações cognitivas e a sua realização por meio dos movimentos.

A modificação produzida pelo treinamento é uma modificação da função cerebral. Quando um homem aprende, através de longa prática, a apontar e a atirar com exatidão uma arma, ele alterou os processos cerebrais de tal modo que seus movimentos estejam relacionados com precisão com o estímulo visual. Quando a performance expressa o conteúdo do texto musical, pode-se dizer que a representação mental ligada à acuidade visual, à audição e à ação concretizou-se de maneira satisfatória.

2.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O desafio para o leitor/executante é estabelecer um círculo contínuo na leitura, que só ocorre quando as conexões certas se estabelecem e se conquista maior rapidez nas

transferências por meio de atalhos. O progresso na leitura implica: **visualizar** a partitura; **planejar** (ouvir interiormente o som); **sentir** (e visualizar) o teclado; **buscar comportamentos estruturados** das formas de mão, toques e intensidades (arquivos de memória); **conferir** o resultado do som imaginado; e **buscar ajustes sonoros** para efetuar a próxima conexão que estejam em sintonia com o discurso musical (coerência).

Esta série complexa de ações ocorre em frações de segundo e a concentração maior deve estar no planejamento da produção sonora, isto é, a **audição interior** da melodia e o acesso aos meios que tornem possível a sua expressão. Quando ocorre a **produção externa**, é preciso haver uma adaptação entre o som produzido e o planejamento da próxima sonoridade. “Em música, à verificação do curso da ação é acrescida a fiscalização da produção sonora através do ouvido. É possível dizer que o ouvido atua como regulador da qualidade do som, induzindo pequenas modificações em nível corporal quando necessárias para maior precisão.”(BENGHI; CARVALHO, 1994, p.17).

Na audição interior estão incluídas as sensações, o planejamento e o pensamento musical, que conduzem os movimentos na produção dos sons. É onde se encontram os arquivos de memória a que teremos acesso.

Quando as peças deste jogo musical tornam-se conhecidas, a leitura passa a exercer o mesmo fascínio que aquele exercido pelo conhecimento de idéias novas. Se a leitura é lúdica e acontece por puro prazer, é impossível deter as incontáveis oportunidades de conhecimento musical e a satisfação pessoal de se expressar por meio dos sons.

3 LEITURA: DA FUNCIONALIDADE À INTERPRETAÇÃO

3.1 COMO SE DÁ A AQUISIÇÃO DA LEITURA AO PIANO

Ao se estabelecer analogias entre a linguagem verbal e a musical busca-se o entendimento, em primeiro lugar, de *como* se dá a aquisição da leitura; em segundo lugar, a *organização* do texto (ao que se atribui sentido) e a sua relação com o leitor; e em terceiro lugar a *compreensão*, a coerência externa que demonstra a consistência de registro.

Procura-se, nesta unidade, examinar o aspecto cognitivo da leitura, começando pela percepção da notação musical, passando pelos mecanismos de agrupamento desse material em unidades estruturais e terminando com a compreensão global do texto musical.

As noções elementares sobre o processamento do texto musical escrito e as associações correspondentes de movimento para a execução são assim exemplificadas seguindo um nível crescente de dificuldades.

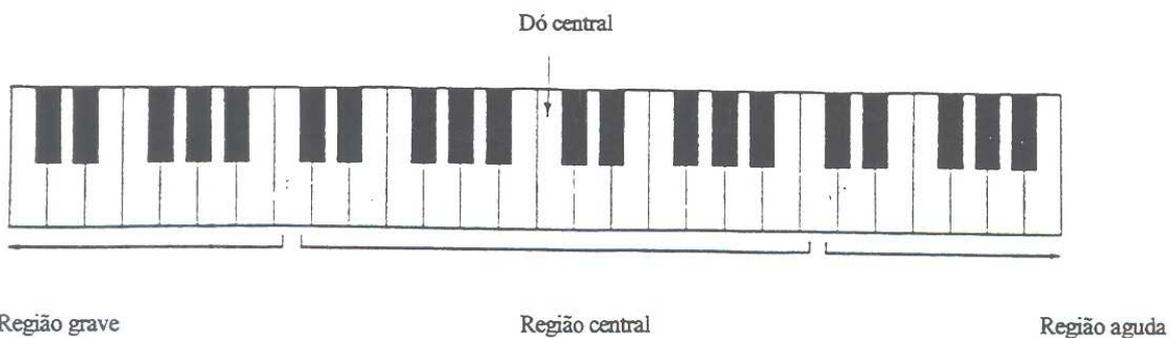
Utiliza-se o conhecimento da relação intervalar, tanto para a formação de estruturas quanto para a elaboração de elos coesivos para compreender o texto.

Os exemplos práticos apontam para a adequação da abordagem pela relação intervalar e pela formação de agrupamentos que compõem as estruturas musicais.

No início do aprendizado da leitura, o processamento para juntar as notas em grupos que representem estruturas significativas é difícil e na maioria das vezes o reconhecimento do aspecto visual não é imediato. Por esse motivo, os exemplos foram extraídos da obra didática de Heitor ALIMONDA (1976), *O Estudo do Piano: elementos fundamentais da música e da técnica do piano em dez cadernos*, e podem ser aplicados como exemplos práticos para a aquisição de conhecimentos básicos, tanto para professores quanto para alunos de diversos níveis.

Observa-se que a intenção do autor é facilitar o processamento das estruturas musicais, ao aplicar estudos e exercícios de sua autoria com esta função. Desta maneira, coloca o ensino da notação, dos fragmentos rítmicos e melódicos como instrumento para a leitura, com a finalidade de construir o sentido do texto musical.

O primeiro conhecimento relativo à leitura ao piano se refere à topografia do teclado e ao respectivo ajuste corporal necessário para a produção de sons. Para localizar a nota DÓ, é preciso observar a distribuição de teclas brancas e pretas no teclado (figura 2).



O DÓ é sempre a primeira tecla branca abaixo do grupo de duas teclas pretas. A partir desta nota pode-se trabalhar suas vizinhas em sentido ascendente e descendente.

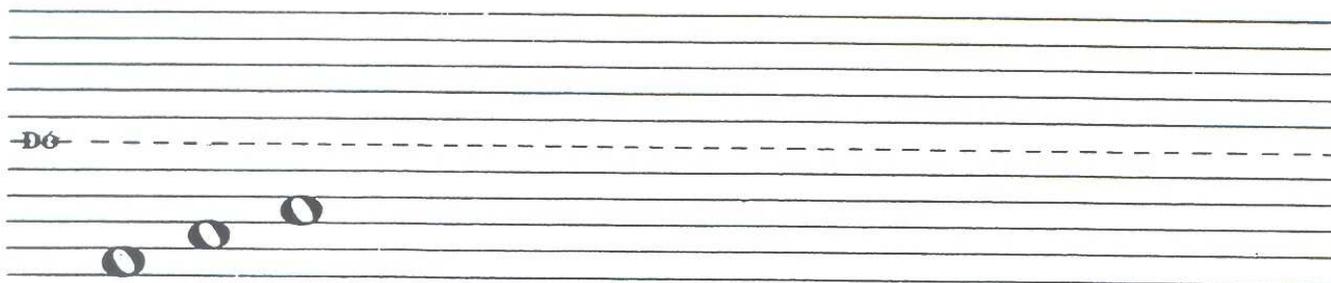
Para ALIMONDA (1967), o princípio do domínio “geográfico” do teclado está baseado no deslocamento da mão como um todo, tendo como guia o polegar e o conhecimento das relações linha/espço. Na série didática *O Estudo do Piano*, primeiro caderno, busca o domínio dos intervalos de 2^a e 3^a (segunda e terça) e as respectivas relações de distância, correspondendo a estas a abertura dos dedos. Assim, o ajustamento entre as condições físicas do indivíduo e a natureza do instrumento é elaborado em busca dos futuros automatismos, ou dos atalhos, a que nos referimos em LÚRIA no item 2.6.3 A clareza das ordens mentais na execução musical depende, além do conhecimento teórico e da topografia do teclado, da educação dos movimentos. Os automatismos necessários para um bom executante têm um início consciente e lento que deve ser objeto de constante supervisão. Só

através deste controle é que se obtém o domínio sobre os braços e dedos e começam a ocorrer as associações de movimentos correspondentes às inter-relações musicais.

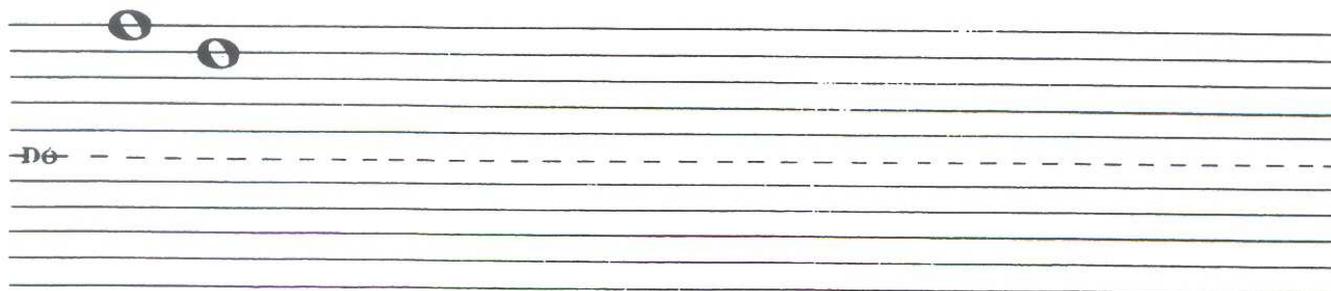
Para o início da leitura nos pentagramas é necessário conhecer o idioma musical com absoluta segurança e estabelecer a relação ascendente e descendente das notas, que é a relação intervalar. A leitura proposta por ALIMONDA procura unificar os dois pentagramas, como na origem da formação da escrita musical, com a finalidade de simplificar o aprendizado inicial da leitura e estabelecer as relações ascendentes e descendentes. A série de exercícios a seguir foi extraída do *Estudo do Piano*, 1º caderno (figura 3).

C) — De acôrdo com a nota indicada — DO — na linha do meio. realize os exercicios seguintes:

1) Escreva notas nos espaços. em sentido ascendente e os respectivos nomes:



2) Escreva notas nas linhas. em sentido descendente e os respectivos nomes:

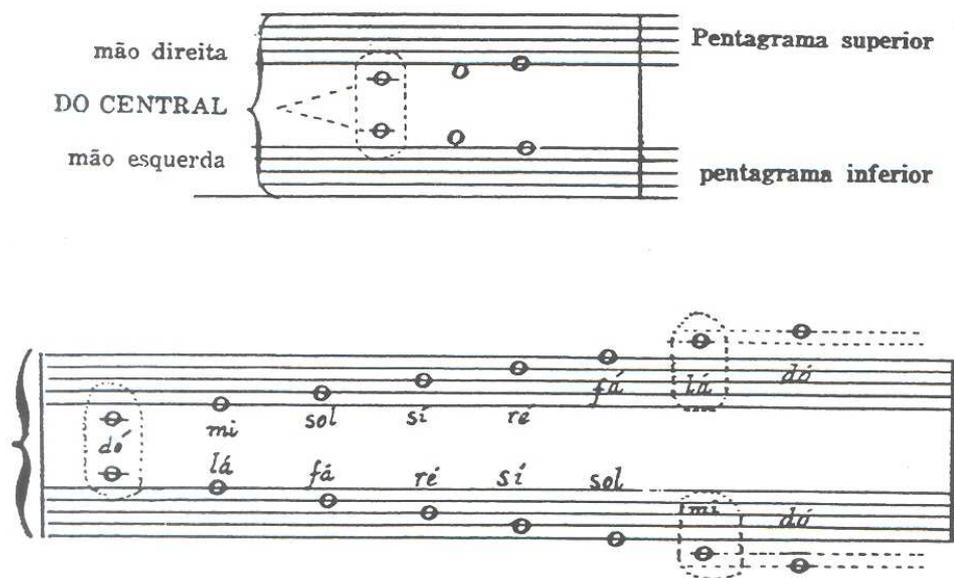


ALIMONDA utiliza um ponto de partida e trabalha sem as claves para fixar a relação intervalar e os nomes das notas de acordo com a mudança deste ponto de partida.

O primeiro passo para o desenvolvimento da leitura é o conhecimento do idioma musical representado por sete notas (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) e a localização destas na pauta e no teclado. Posterior à discriminação entre as notas de linhas e de espaços, a noção de altura é trabalhada para que se possam perceber as diferenças de direção e distância entre uma nota e outra.

O piano utiliza geralmente uma pauta para a mão direita e outra para a mão esquerda e a referência inicial para principiantes no método de ALIMONDA é a linha que indica a posição do Dó central, em relação ao pentagrama e também à localização central no instrumento.

(figura 4)



Posteriormente, para facilitar a leitura em duas pautas, utilizam-se pontos de referência. Entre estes, podem-se citar os cinco Dós, as notas básicas de leitura da Clave de Sol (na 2.^a linha do pentagrama superior) e da Clave de Fá (na 4.^a linha do pentagrama inferior) e a oitava destas (figura 5).

A diferença por semitom que ocorre na visualização do intervalo alterado exige pequena mudança na localização do dedo na tecla, um semitom acima ou abaixo, conforme a alteração. É importante estabelecer este comportamento muscular desde o início do aprendizado.

O segundo passo para o desenvolvimento da leitura é criar um elo entre a visão do intervalo e a execução. As relações de distância são comparadas paralelamente ao andar: passo mais amplo ou menos amplo, de acordo com o caminho. A abertura maior ou menor entre os dedos e os deslocamentos da mão correspondem a aspectos práticos que possibilitarão a estruturação das formas da mão requeridas pelo toque. As ordens mentais claras, decorrentes da visualização da partitura para a elaboração do gesto e a execução, são conquistadas no transcurso da preparação do intérprete.

ALIMONDA apresenta, na série *O Estudo do Piano*, exercícios diversos que trabalham a coordenação de movimentos e visualização de desenhos que se originam nos intervalos (figura 7).

The image shows a musical score for exercise 2, consisting of two staves. The first staff is a grand staff with a treble clef and a common time signature. It contains a sequence of notes with fingerings (1, 2, 1, 2) and articulation marks (accents) above the notes. The second staff is a grand staff with a bass clef and a common time signature. It contains a sequence of notes with fingerings (3, 2, 2, 1, 2, 1) and articulation marks (accents) above the notes. The score is divided into two systems of four measures each.

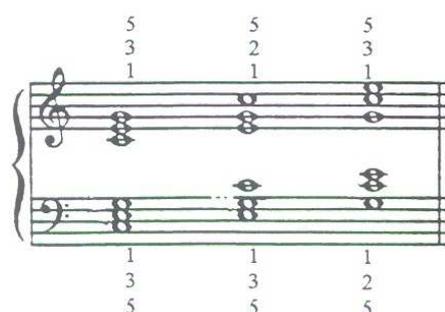
Neste exercício nº 2 do segundo caderno, observa-se a movimentação descendente e ascendente da mão esquerda, enquanto a direita permanece no seu lugar, nos nove primeiros compassos. Posteriormente, acontece a movimentação da mão direita.

É da compreensão dos intervalos que se chega à tonalidade e, ao invés de sete notas, têm-se doze (em semitons). A música é constituída por blocos de graus conjuntos ou seqüências de notas, fragmentos de escalas e arpejos, e de valores alternados.

A seqüência de notas forma o desenho musical (melodia) e os intervalos dão origem aos acordes e pentacordes - **estruturas melódicas e estruturas harmônicas**; os valores alternados longos e breves e a repetição destes elementos numa partitura dão origem ao movimento e à métrica - **estruturas rítmicas**, que identificam o caráter da peça. Estas são as estruturas elementares que formam uma composição e que pertencem ao *sistema musical*.

3.1.1 As estruturas harmônicas

As mesmas relações entre linhas e espaços, citadas anteriormente, podem ser observadas na formação das tríades, que são a base das estruturas harmônicas. Utiliza-se na tríade a sobreposição das terças e, nas inversões destas, a sobreposição de terças e quartas. A percepção dos intervalos da tríade é desenvolvida por meio da comparação visual e auditiva e, no início, precisa ser demonstrada. Esta visualização conduzida das notas torna-se, aos poucos, habitual. Além disso, a observação do dedilhado e a localização no teclado são importantes para que ocorram as comparações que exemplificamos e para que se estabeleçam comportamentos musculares fundamentais para a execução (figura 8).



Observe-se que a tríade é composta por intervalos ímpares no estado fundamental. Por este motivo, visualizam-se somente linhas ou espaços. Porém, na primeira inversão, quando a terça está no baixo, identificamos uma terça e uma quarta. A associação ocorre de maneira simultânea com a análise, somente pela visualização, que é veloz. Na segunda inversão, temos a quarta e a seguir a terça e novamente a análise por associação.

A identificação rápida da tríade permite a análise harmônica, que por sua vez facilita a visão geral da obra. É possível deduzir o conteúdo de um acorde pela configuração dele, ou por uma alteração que seja mais rápida de visualizar. Pode-se considerar, na configuração do acorde:

- as inversões nos acordes de *três sons* (figura 9).

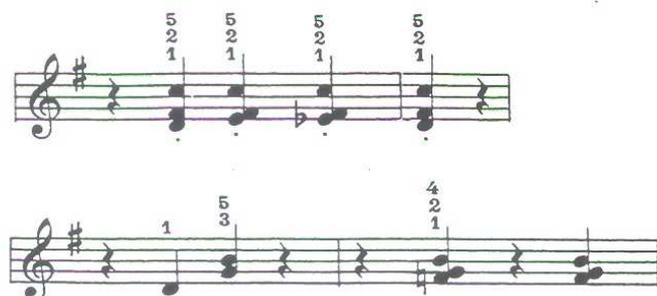


No Estado Fundamental, o acorde é construído sobre a nota que indica a tonalidade, a Tônica, escrita na parte mais grave do acorde, o Baixo. Quando a terça ocupa o baixo, o acorde está na 1.^a inversão; quando a quinta está no baixo, o acorde está na 2.^a inversão.

- a posição da dissonância que caracteriza a inversão no acorde de *quatro sons*, (ex:figura10).



Poucas vezes o acorde com sétima aparece no estado fundamental, com os quatro sons explícitos. Nas inversões de acordes com sétimo grau, o aparecimento do intervalo de segunda é uma das características visuais mais freqüentes, o que força uma redistribuição dos intervalos na escrita (figura 11) e mudanças de dedilhados.



O conhecimento das posições do acorde é indispensável para o estudo dos arpejos. O intervalo da terça ocupa uma das mais importantes funções na música tonal. Os termos Maior e menor se referem ao tamanho dos intervalos, que possuem maior ou menor distância entre seus graus. Os intervalos e tríades maiores e menores são o princípio da leitura harmônica. As funções de dominante e tônica e concomitantemente as consonâncias e dissonâncias também são trabalhadas, pois significam o acesso ao repertório pianístico do século XVII até os nossos dias. A evolução do conhecimento prossegue em espiral ascendente em níveis cada vez mais complexos para o estudo da harmonia. Contudo, os princípios básicos trabalhados nos intervalos e respectivas distâncias também constituem a base para a execução de outros modos, das músicas atonais, bitonais, dodecafônicas e demais tipos de composição.

3.1.2 As estruturas rítmicas

A leitura musical envolve reconhecer padrões que ocorrem com mais frequência, mas isto é provavelmente suportado por algumas estratégias gerais, para organizar grupos de notas, que podem funcionar mesmo quando o modelo é novo. Uma destas estratégias seria organizar padrões de acordo com o metro.

ALIMONDA utiliza o desenho métrico repetido para fixar os valores proporcionais e memorizar (figura 12).

A unidade métrica é uma forma que pode ser usada para manter e descrever um grande número de seqüências de notas. A mesma forma pode ser aplicada repetitivamente para algumas peças de música metricamente regulares, compasso por compasso. Tais unidades são fáceis de encontrar na partitura.

3

Exercício 3, extraído do 2º caderno (ver também ex. 2, figura 7).

Os compassos são marcados por linhas de compasso ou travessão que formam pequenas unidades freqüentemente marcadas por barras.

Neste exemplo, tem-se um modelo de divisão ternária do compasso (figura 13).

4

Só polegares

Exercício 4 do 2º caderno

A seguir, um modelo de agrupamento típico de quatro semicolcheias (figura 14).

Exercício 7 do 2º caderno

Observa-se neste exercício, outro tipo de agrupamento que força à visualização de desenhos (figura 15).

Exercício b, extraído do 3º caderno

ALIMONDA conduz o leitor para a percepção dos diversos desenhos de valores. O próximo exemplo (figura 16) apresenta modelos de três colcheias

Exercícios *h e i*, do 3º caderno

Nesta *Marcha* (figura 17), pode-se observar a aplicação de desenhos e agrupamentos verificados anteriormente.

Exercício 8, 3º caderno

A organização métrica é um dos modelos mais utilizados. Ela incorpora um pulso regular por referência para o qual os movimentos dos dedos podem estar objetivados e por referência pela qual a próxima unidade interpretada pode ser construída. Estes dados preliminares levam-nos a um longo caminho para a compreensão do processo total através do qual variações métrica relacionadas chegam ao leitor.

A música é composta por sons e silêncios de durações diversas. A duração, no entanto, é uma qualidade variável, pois algumas notas duram mais ou menos tempo do que as outras. Contudo, as figuras mantêm entre si um valor proporcional constante de metades, ou de dobro. É importante manter a continuidade do movimento e a exata proporção dos valores entre si.

Para leitores mais adiantados, o estudo a seguir apresenta agrupamentos métricos variados. Utiliza elementos pré-observados, que devem fazer parte da formação do leitor. É possível incorporar uma variedade métrica significativa, que é transformada em ferramentas de leitura (figura 18).

ESTUDO 4

Allegro moderato

The musical score for 'ESTUDO 4' is presented in three systems, each with a treble and bass staff. The tempo is marked 'Allegro moderato'. The first system begins with a piano (*p*) dynamic and includes fingerings 1 2 3 3 in the treble and 1 2 3 3 in the bass. The second system features a forte (*f*) dynamic and includes fingerings 3 2 1 in the treble and 3 2 1 in the bass. The third system includes fingerings 3 3 3 3 in the treble and 1 2 3 3 in the bass. The score contains various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests, with dynamic markings and fingerings clearly indicated.

Estudo 4, 5º caderno

A divisão da unidade de tempo ou da unidade de compasso pode ser alterada. Dá-se o nome de quáiltera a qualquer alteração das subdivisões da unidade de tempo ou da unidade de compasso. Na quáiltera podem-se combinar valores desiguais, ou notas e pausas (figura 19).

6º caderno, p.29

Diferentes combinações de quáilteras podem aparecer num mesmo compasso (figura 20).

6º caderno, p.30

Neste exemplo de divisão binária podem-se observar subdivisões na unidade de tempo na mão direita, e, no final da peça, alteração na divisão de compasso na mão esquerda. O autor recomenda que a partir do 14º compasso a contagem binária seja sentida num tempo só, abrangendo os dois tempos que já devem ter sido incorporados (figura 21).

Moderato

The musical score is written for piano in a 3/4 time signature. It consists of four systems of two staves each. The key signature has one flat (B-flat). The tempo is marked "Moderato".

- System 1:** The right hand has a sequence of eighth notes with fingerings 3, 2, 3, 4. The left hand has a sequence of eighth notes with fingerings 1, 5, 2, 5. Dynamics include a forte (f) marking.
- System 2:** The right hand continues with eighth notes, including a sixteenth-note group marked with a "6". The left hand continues with eighth notes.
- System 3:** The right hand features a first ending bracket labeled "8a" and a sixteenth-note group marked with a "6". The left hand continues with eighth notes.
- System 4:** The right hand has a first ending bracket labeled "8a". The left hand includes a decrescendo ("dimin") dynamic and rhythmic markings of 3, 6, 3, and 3.

Os agrupamentos métricos mais longos são trabalhados com leitores mais adiantados.

Os Estudos 1 e 2, apresentados a seguir, demonstram possibilidades diversas de trabalho (figuras 22 e 23).

ESTUDO 1

Allegro

The musical score for 'ESTUDO 1' is presented in four systems, each with a treble and bass staff. The piece is in 2/4 time and marked 'Allegro'. The key signature has one sharp (F#). The first system begins with a forte (*f*) dynamic and features a melodic line with triplets and slurs, and a bass line with chords. The second system includes a piano (*p*) dynamic and a fermata in the treble staff. The third system features a mezzo-forte (*mf*) dynamic and a slur across the treble staff. The fourth system ends with a forte (*f*) dynamic. Fingerings (1-5) and articulation marks (accents, slurs) are present throughout the piece.

3 5 3

2 4 2 1

8 5 2 1

This system contains two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It features a melodic line with notes G4, A4, B4, and C5, with fingerings 3, 2, 4, 2, and 3. The lower staff is in bass clef, showing a bass line with notes G2, F2, E2, D2, C2, and B1, with fingerings 8, 5, 2, and 1. A slur covers the first four notes of the bass line.

p

1 1 2 3 1 3 1 2 3 1 2

This system contains two staves. The upper staff is in treble clef, showing a melodic line with notes G4, A4, B4, and C5. The lower staff is in bass clef, showing a bass line with notes G2, F2, E2, D2, C2, and B1, with fingerings 1, 1, 2, 3, 1, 3, 1, 2, 3, 1, 2. A dynamic marking *p* is present above the second measure. A slur covers the first four notes of the bass line.

5 4 1

3 1 2 3

This system contains two staves. The upper staff is in treble clef, showing a melodic line with notes G4, A4, B4, and C5, with fingerings 5, 4, and 1. The lower staff is in bass clef, showing a bass line with notes G2, F2, E2, D2, C2, and B1, with fingerings 3, 1, 2, and 3. A slur covers the first four notes of the bass line.

p *CRÈSC.*

3 1 2 3 1 2 1 2 3 1 4

This system contains two staves. The upper staff is in treble clef, showing a melodic line with notes G4, A4, B4, and C5. The lower staff is in bass clef, showing a bass line with notes G2, F2, E2, D2, C2, and B1, with fingerings 3, 1, 2, 3, 1, 2, 1, 2, 3, 1, 4. A dynamic marking *p* is present above the first measure, and a *CRÈSC.* marking is above the second measure. A slur covers the first four notes of the bass line.

5 3 2 3 4 1 4 1 4 2 1 2

1 2 3 1 3 2 1 7

This system contains two staves. The upper staff is in treble clef, showing a melodic line with notes G4, A4, B4, and C5, with fingerings 5, 3, 2, 3, 4, 1, 4, 1, 4, 2, 1, 2. The lower staff is in bass clef, showing a bass line with notes G2, F2, E2, D2, C2, and B1, with fingerings 1, 2, 3, 1, 3, 2, 1, and 7. A slur covers the first four notes of the bass line.

First system of musical notation. Treble clef, key signature of one sharp (F#), 4/4 time signature. The right hand features a series of eighth-note triplets with accents and slurs. The left hand plays a bass line with a forte (*f*) dynamic marking.

Second system of musical notation. The right hand continues with eighth-note triplets and slurs. The left hand has a piano (*p*) dynamic marking and includes a fermata over a measure.

Third system of musical notation. The right hand features a long slur over a series of eighth notes. The left hand continues with eighth-note patterns.

Fourth system of musical notation. The right hand has a long slur and includes the instruction "dim. e rall -" (diminuendo and rallentando). The left hand continues with eighth-note patterns.

Fifth system of musical notation, ending with a double bar line. The right hand has a long slur and a fermata. The left hand continues with eighth-note patterns.

O Estudo 1 trabalha agrupamentos de semicolcheias que se articulam em duas, quatro e em maior número, formando frases e períodos. Nota-se, como detalhe fundamental do estudo, a regularidade na apresentação do agrupamento típico de 4 semicolcheias, apresentadas entre as mãos direita e esquerda, que têm a função de metrônomo. Isto permite que a pulsação destas figuras seja sentida e incorporada pelo leitor, facilitando a fluência na execução do texto musical. A continuidade das semicolcheias faz lembrar o movimento das Cantigas de Roda (figura 22).

O Estudo 2 contém o mesmo agrupamento de 4 semicolcheias como base metronômica. No entanto, o desenho métrico apresentado no primeiro tempo () define o seu caráter. O mesmo desenho é explorado e repetido no decorrer da peça, sendo que no compasso 19 é reforçado na mão esquerda no tempo forte, enquanto a direita toca o desenho invertido (). Nota-se, pela variedade métrica, que o “*Allegretto alla Marcia*” possui forte característica da música brasileira (figura 23).

ESTUDO 2

Allegreto alla Marcia

The first system of music consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a 2/4 time signature. It contains a melodic line with eighth-note patterns and rests. Fingerings are indicated by numbers 1, 3, 2, 1, 3, 2, 1, and 1. The lower staff is in bass clef and provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. A dynamic marking of *p* (piano) is present at the beginning.

The second system continues the piece. The upper staff features a melodic line with eighth-note runs. Fingerings include 1 2, 1, 1 3, and 1 3. The lower staff provides accompaniment with chords and single notes. Fingerings for the lower staff include 1 5, 4, 1 3, 4, 5, and 4.

The third system introduces dynamic markings. The upper staff has a melodic line with a long note. The lower staff has a melodic line with eighth notes. Dynamic markings include *cresc* (crescendo), *p* (piano), and *dim* (diminuendo). Fingerings for the lower staff include 1 1 2, 1, 1, 1 3 2 1, and 1 3 2 1.

The fourth system continues the melodic and harmonic development. The upper staff has a melodic line with eighth notes. The lower staff has a melodic line with eighth notes. A dynamic marking of *p* is present. Fingerings for the lower staff include 1 3 2 1 and 1 4 2 3 4 1.

The fifth system concludes the piece. The upper staff has a melodic line with eighth notes. The lower staff has a melodic line with eighth notes. Fingerings for the lower staff include 1 3 2 1 5, 1 5, 3 2 1, and 3 2 1.

First system of musical notation. Treble clef, bass clef. Dynamics: *f*, *mf*. Fingerings: 3, 3, 3 2 1 3 2, 3, 3.

Second system of musical notation. Treble clef, bass clef. Dynamics: *f*, *p*, *f*, *p*. Fingerings: 3, 3, 3, 3 1, 1 2, 1 3.

Third system of musical notation. Treble clef, bass clef. Dynamics: *f*. Fingerings: 3 1, 5, 4, 5.

Fourth system of musical notation. Treble clef, bass clef. Dynamics: *p*. Fingerings: 5, 1 3, 3 2 2 1, 4, 1, 4, 5.

Fifth system of musical notation. Treble clef, bass clef. Dynamics: *mf*. Fingerings: 1, 4, 1, 5, 4, 1, 1.

First system of musical notation. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with notes and rests. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with notes and rests. Above the upper staff, there are fingerings: '2' above the first measure, '4 2' above the second measure, and '4 2 1' above the third measure. The word 'Voc' is written vertically between the staves in the second and third measures.

Second system of musical notation. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with notes and rests. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with notes and rests. Fingerings are indicated: '1 3 2 1 3' above the first measure, '3' above the second measure, '1 3 2 1' above the third measure, and '3' above the fourth measure. A '3' is written below the bass staff in the second measure.

Third system of musical notation. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with notes and rests. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with notes and rests. Fingerings are indicated: '1' above the first measure, '1 3' above the second measure, '1' above the third measure, and '1 3' above the fourth measure.

Fourth system of musical notation. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with notes and rests. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with notes and rests. Fingerings are indicated: '1' above the first measure, '4' above the second measure, '1' above the third measure, '5' above the fourth measure, '3' above the fifth measure, '3 1' above the sixth measure, and '3' above the seventh measure. A '5' is written below the bass staff in the fourth measure.

Fifth system of musical notation. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with notes and rests. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with notes and rests. Fingerings are indicated: '1' above the first measure, '8a' above the second measure, '1' above the third measure, '3 2 1' above the fourth measure, '7' above the fifth measure, and '2 4' above the sixth measure. A '3' is written above the bass staff in the fourth measure. The dynamic marking 'ff' is written below the bass staff in the fourth measure. A '1 5' is written below the bass staff in the sixth measure.

Podem-se observar, desde os primeiros exercícios contidos nos cadernos de ALIMONDA¹⁵, a variedade de articulações, os agrupamentos diversos e também a variedade métrica.

A obra de Carl CZERNY, uma das mais adotadas para desenvolver habilidades técnicas, possui inestimável valor didático, porém quanto às estruturas rítmicas é limitada. A Coletânea de estudos de CZERNY, organizada por Barrozo Netto, foi dividida em seis volumes. Do I ao V volume, observa-se uma monotonia métrica que não estimula o leitor. Para desenvolver uma leitura mais dinâmica e condizente com a atualidade, faz-se necessário um envolvimento maior com a variedade métrica e de articulações.

O leitor de Música Brasileira deve trabalhar os metros mais constantes. Entre eles a colcheia pontuada e a semicolcheia  ; o desenho característico  ; desenhos mais complexos  ; e a síncopa  , típica da música brasileira, que é altamente visual e pode ser incorporada como figura pictórica.

Existem processos que aumentam o valor das notas ou das pausas (o ponto e o duplo ponto de aumento, a ligadura de valor, a fermata) e que provocam subdivisões ou aumentos de três, cinco ou mais figuras. O número de figuras em uma seqüência de elementos rítmicos pode variar infinitamente. Estes ritmos variados formam os elementos polirrítmicos que podem ser contrastantes ou simultâneos, dependendo do uso das células rítmicas. ALIMONDA trabalha estes elementos em diversos exercícios. Como exemplo de células rítmicas de valores diferentes ou contrastantes, citamos um dos mais comuns: três notas contra duas (figura 24).

¹⁵ ALIMONDA, *O Estudo do Piano* : elementos fundamentais da música e da técnica do piano em dez cadernos.

A transferência do primeiro som para o segundo acontece da mesma maneira que se pronuncia uma palavra paroxítona, como por exemplo, “rosa”. À acentuação tônica da primeira sílaba corresponde a primeira nota, que recebe um apoio sonoro e de movimento mais intenso que a segunda. Subseqüentes a este elemento, incisos de três, quatro ou mais notas dão origem aos motivos e frases.

Para que haja interação do leitor com a partitura exige-se em princípio o domínio da estrutura musical suficiente aos propósitos do leitor atuante. O conhecimento das relações linha/espço, dos intervalos e respectivas correspondências no teclado constitui-se como o primeiro princípio básico, citado anteriormente (item 3.1). Às notas lidas correspondem posições dos dedos e mãos, criando-se desta maneira as formas que irão facilitar o toque. Por este motivo é fundamental que o objeto da atenção seja transferido de nota a nota, para o agrupamento de mais de uma nota.

À medida que ocorre a evolução natural do instrumentista, o planejar, pensar e executar percorrem um trajeto mental mais estreito, resultante da maior precisão em relacionar o estímulo visual e a ação. Além das notas individualizadas, é possível planejar grupos de notas, que formam uma unidade significativa ou o desenho musical. Quando se observam os desenhos melódicos, a atenção se desloca entre os agrupamentos que podem ser gradativamente maiores, tais como: os motivos, as frases, os períodos e as partes de uma obra. O desenho melódico pode ocorrer também por meio de seqüências de agrupamentos rítmicos, de acordes, de incisos (ver figura 26) ou mesmo desenhos com maior quantidade de notas. Decorrente disso, há necessidade de maior acuidade visual, que será tratada em capítulo posterior.

Em sua série de dez cadernos, ALIMONDA orienta nos 3.º e 4.º cadernos a identificação de desenhos repetidos, seqüências, inversões e modificações. Além da

visualização, desenvolve a memória auditiva e motora destes desenhos em estudos e exercícios.

Constitui-se parte imprescindível da leitura e do desenvolvimento de habilidades o estudo da escala em tons inteiros, da escala cromática (em semitons) e da escala diatônica (em tons e semitons). Segundo comentários do autor, no 6.º caderno, “para o pianista, o estudo dessas três escalas ou de seus fragmentos é de suma importância no que diz respeito à posição da mão, uma vez que os tons e semitons representam diferentes afastamentos dos dedos”. (ALIMONDA, 1970 p. 2). O estudo das escalas propicia, além dos comportamentos musculares, o conhecimento das tonalidades, arpejos, acordes e encadeamentos, formando uma base estrutural sólida para o executante.

Podem-se utilizar diversas atividades que envolvem dificuldades técnicas¹⁶ com a finalidade de criar atalhos mentais, a que nos referimos em LÚRIA no primeiro capítulo. A organização fluente do texto irá depender da habilidade gerada por meio destas atividades e pela realização de dedilhados convencionais em escalas e arpejos. Além disso, o conhecimento dos modos e tonalidades, a formação de dedilhados convencionais nas escalas e em diversas situações (seqüências, notas repetidas e outras) permitem a identificação visual de uma estrutura numa simples *fixação*¹⁷.

Quando acontecem motivos que mesclam articulações¹⁸ e ritmos diferentes, ou quando as frases ficam mais extensas, surgem dificuldades de movimentos que devem ser orientadas. O exemplo a seguir apresenta ritmos diferentes entre as mãos, o que exige uma coordenação motora eficiente (figura 26).

¹⁶ Técnica é a melhor maneira de realizar uma tarefa; é a soma de todos os meios para alcançar uma finalidade.

¹⁷ O termo *fixação* é explicado no capítulo que trata da acuidade visual.

¹⁸ O termo *articulações* se refere aos tipos de toques utilizados - legato, non legato e staccato - e ao modo como eles se combinam nos motivos ou frases.

ESTUDO 2

Moderato (não devagar)

p *poco cresc.* *mf*

Cresc.

f *p*

p Cresc.

f *f* *mf* *p*

Estudo 2, extraído do 4º caderno

Na orientação dos gestos, em primeiro lugar, os impulsos de movimento são renovados obedecendo aos limites impostos pelo fraseado natural (figura 27). Isto permite a realização da

frase identificada pela ligadura. No entanto, em diversas partituras esta delimitação da frase não está marcada e deve ser deduzida por ocasião da leitura.

MODERATO

1

Exercício n° 1 do 4° caderno

Em segundo lugar, os impulsos são renovados pelas dificuldades próprias da coordenação do movimento a ser executado e pela necessidade de renovar o gesto, evitando crispações (figura 28). Isto exige a supervisão constante dos movimentos realizados.

ESTUDO 6

The musical score for 'ESTUDO 6' is presented in four systems, each with a treble and bass staff. The piece is in 4/4 time and begins with a piano (p) dynamic. The first system includes slurs and fingering numbers (2, 3, 2, 4, 2, 3, 1, 2, 3, 4, 2, 1, 3, 2, 1, 4, 3, 2, 1). The second system continues with slurs and fingering (3, 4, 3, 1, 4, 1, 4, 1). The third system features a crescendo (cresc.) and slurs with fingering (1, 2, 4, 2, 4, 1, 3, 2, 3, 2, 3, 2, 3, 2, 3, 2). The fourth system includes a decrescendo (dim.) and a rallentando (rall.) marking, with slurs and fingering (4, 1, 2, 4, 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

A ligadura como elemento de fraseado (articulação, fala) causa um comportamento dinâmico. A idéia geral é a de que o começo e fim da ligadura sejam menos fortes, havendo um crescendo e decrescendo indo e voltando da nota mais importante ou mais aguda. Procure sempre cantar as notas para sentir o *ponto culminante*.

Estudo 6, extraído do 4º caderno

Os desenhos musicais podem ser reagrupados mentalmente com a finalidade de liberar o movimento. Procura-se também padronizar os dedilhados para facilitar a execução nas seqüências e progressões.

Como auxílio à memória e ao movimento, cita-se a padronização de dedilhados em seqüências ou motivos iguais. No *Estudo 4*, figura 19, citado anteriormente, esta padronização

facilita a programação do movimento e as interrupções sonoras necessárias. Isto facilita a compreensão do desenho que se repete e favorece o domínio das gradações sonoras solicitadas pelo autor.

Nota-se no *Estudo 1*, figura 22, a apresentação do motivo principal na mão direita nos cinco compassos iniciais. A inversão deste motivo acontece no compasso 17, na mão esquerda, e a seqüência torna-se ascendente. Escalas e fragmentos das escalas de Sol Maior e Sol menor são também utilizadas neste estudo, com seus dedilhados convencionais.

ALIMONDA, no caderno de número 9, prepara também o domínio auditivo e mecânico/muscular necessário para diferenciar os matizes sonoros e explorar as possibilidades de diferenciação dos toques *legato e non legato*. Desta maneira se constituem os arquivos de memória a serem utilizados no decorrer da leitura.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E SUA RELAÇÃO COM O LEITOR

A primeira condição básica para a organização do texto musical e a transmissão de sentidos compreensíveis é a existência de um sistema de notação. Da mesma maneira, na linguagem se faz necessário um sistema de letras, de domínio comum e suficiente para haver interação entre o leitor e a comunicação do texto.

O trabalho sobre a imagem estética começa na leitura, com a formação de uma representação mental da música. Ao examinar a partitura, deve-se identificar características que marquem expressivamente a performance, como por exemplo o ritmo, as representações baseadas na tonalidade e altura dos sons, os elementos que se repetem, o andamento, a dinâmica e outras. São os elementos relevantes que marcam a característica expressiva do discurso musical, sempre em função do significado do texto. Para construir o sentido, a experiência do leitor é indispensável pois não há um sentido absoluto, mas apenas

reconstruções de significados, alguns mais e outros menos adequados. Na leitura musical o leitor deve ter em conta a intencionalidade do compositor e os seus próprios objetivos e intenções.

A observação dos desenhos, das formas, dos dedilhados, comentados anteriormente é essencial para o desenvolvimento da clareza das estruturas e precisão no toque, porém deve-se evitar perder de vista o texto ou o discurso musical com a supervalorização dos elementos que o veiculam. “Cabe ao professor orientar o aluno na procura do delinear coesivo de grupos de notas, sugerindo ‘como’ ler e o ‘que’ olhar. A imagem de mais de uma nota dá origem a diversas combinações, que, por sua vez, formam os desenhos repetidos, as seqüências, as inversões e as modificações”.(BENGHI, CARVALHO, 1992). Estes desenhos constituem-se também em estruturas que são gradualmente ampliadas conforme as intenções do compositor.

No decorrer do processo da leitura, estes elementos significativos são experienciados gradativamente conforme o grau de complexidade dos textos, selecionados intencionalmente pelo professor.

Pedagogos musicais, possuidores de técnica invejável centralizam como a melhor maneira de corrigir defeitos a orientação do aluno na lógica, precisão, clareza e exatidão que encontram-se no estudo exato das notas e nos comentários do texto musical. O professor desempenha então o papel de mediador entre o aluno e o compositor. Dependendo dos objetivos da aula, ele pode enfatizar elementos que sirvam de orientação para a compreensão do sentido global da obra, como pode fornecer estratégias específicas para a resolução de dificuldades técnicas e interpretativas, fazendo demonstrações, perguntas e comentários. É neste sentido que podemos usar a *zona proximal de desenvolvimento*¹⁹ como método que utiliza os ciclos e processos de maturação já completados, como também os processos que

¹⁹ Zona proximal de desenvolvimento “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.(COLE, 1994 p.112).

estão em processo de formação. Isto permite afirmar que: aquilo que se pode fazer com assistência, hoje, será possível de ser feito posteriormente, de maneira independente.

No decorrer da leitura musical, principalmente quando as duas mãos devem tocar mais de quatro notas simultaneamente, é impossível ler nota por nota ou subvocalizar²⁰ o nome de cada uma delas. A relação intervalar entre as notas permite a comparação dos intervalos que permanecem e dos que são conduzidos ascendente ou descendente no decorrer da leitura. Se o campo periférico²¹ for utilizado, a leitura tende a melhorar por meio da observação do desenho melódico (horizontal) e da harmonia (vertical). Outros fatores, aliados a esses, são também essenciais. Quando o leitor é capaz de adivinhar o sentido de estruturas através do uso de pistas contextuais mais distantes, pode-se dizer que ele já é capaz de delimitar pelo menos uma das possibilidades abertas pelo contexto global, manifestando aí uma capacidade de criar um conteúdo expressivo coerente a partir da linguagem.

A experiência própria do leitor com as estruturas musicais se converte em referenciais.

A integração da experiência em padrão referencial é um processo que continua pela vida afora. É um processo de memória e conscientização. Permanece processo alterável, porquanto, ao se discriminar a personalidade do indivíduo, orienta-se e também se amplia a base para se avaliar os fatos da realidade e os próprios conhecimentos que se adquire. É um processo simultâneo de subjetivação e objetivação, abrangendo valores pessoais e culturais e interligando o plano da expressão com o da comunicação. Corresponde ao nosso crescimento interno, às nossas definições interiores; corresponde a um processo de configuração em que criamos continuamente novas formas de viver e, nelas, as formas do nosso fazer.(OSTROWER, 1991, p. 78).

Na concepção de OSTROWER, a forma nas artes plásticas“ é o modo como se configuram certas relações dentro de um contexto” e não é difícil de transferir esta noção para outras áreas, como por exemplo a de música, a que nos referimos. A forma corresponde ao conteúdo significativo das coisas, pois ela é estrutura e ordenação.

²⁰ A subvocalização ocorre quando há leitura mental de nota por nota. A subvocalização diminui o grau de retenção, pois a tendência é deter-se aos limites da conotação da nota, não do desenho e do todo que este pode representar dentro de um contexto.

²¹ As explicações quanto ao campo periférico encontram-se no capítulo que trata da acuidade visual, item 3.4.

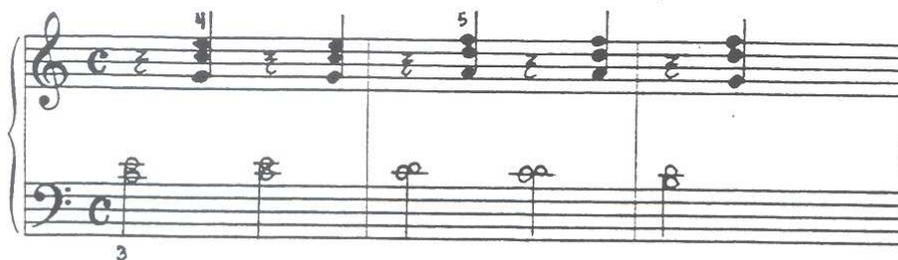
3.2.1 A leitura da harmonia ou leitura vertical

A capacidade de agrupar ou reagrupar notas está relacionada com a acuidade visual e principalmente com aspectos cognitivos, que estão relacionados com a percepção das notas e o uso do conhecimento armazenado na memória.

A estrutura harmônica do exemplo a seguir orientará nas ordenações necessárias para a execução. A observação do desmembramento de tríades em arpejos conduz à análise e prepara ao mesmo tempo a forma (modelo) da mão para a sua realização. Neste *Prelúdio de Bach n°1 em Dó Maior* (figura 29) o estudante é estimulado a estudar a obra agrupando os arpejos para definir melhor os dedilhados (a fim de contribuir com a memória motora) e identificar a seqüência harmônica (para facilitar a análise).

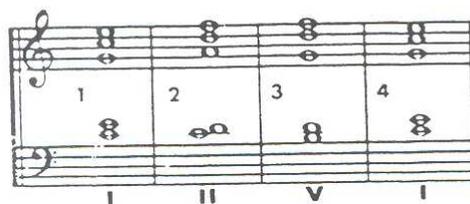
BWV 846

J. S. Bach, Prelúdio em Dó Maior



Sugestão de agrupamento (figura 30).

Johann Sebastian BACH, na tentativa de resolver um dos problemas técnicos instrumentais de sua época - a possibilidade do temperamento igual do instrumento -, compôs um ciclo de 48 Prelúdios e Fugas - *O Cravo Bem Temperado*. Em seus comentários sobre esse ciclo, Homero de MAGALHÃES (1988) tece importantes considerações e por meio de uma abordagem analítica orienta a interpretação deste *Prelúdio em Dó Maior* harmonizado a cinco vozes, em acordes quebrados. O desdobramento do esquema harmônico de toda esta obra é transcrito pelo autor em semibreves para ilustrar a análise. Este constante agrupar e reagrupar das notas durante a leitura é um fator de especial importância para a compreensão da harmonia e do texto musical. Segue pequena amostra (figura 31).



Bach estabelece a tonalidade de Dó Maior por meio dos graus de cadência (I-II-V-I), nos quatro primeiros compassos, no registro central do teclado, quase sem mover as vozes do coral. (MAGALHÃES, 1988, p. 21).

O agrupamento de notas pode ser considerado como elemento fundamental não somente para compreender a harmonia, mas também como fator que contribui para aumentar a velocidade de leitura, que conduz ao andamento ideal da peça. Quando as notas são tocadas simultaneamente, em clusters, algumas especificidades são mais facilmente identificadas.

Pode-se observar nesta *Improvisation Op. 84 n°5*, de Gabriel Fauré, que enquanto não se esclarece a seqüência harmônica por agrupamentos principalmente no compasso n° 8 e nos compassos n° 17, 18, 19 e 20, o andamento fica prejudicado pela leitura da obra nota a nota, ou mesmo dos incisos, o que impossibilita a visão geral da progressão dos acordes e a realização da dinâmica. Para alcançar o andamento ideal e a dinâmica solicitada pelo compositor, é preciso possuir a imagem condensada da seqüência harmônica e realizá-la dentro de um planejamento geral. Neste caso, as notas são agrupadas entre as mãos esquerda e direita para a compreensão da harmonia (figura 32).

Andante moderato $\text{♩} = 72$.

PIANO.

Fa * Fa *

Fa * Fa * Fa * Fa *

Fa * Fa * Fa * Fa * Fa * Fa *

expressivo

La * La *

marcato il basso

Detailed description: This system shows the first two measures of the piece. The right hand plays a melodic line with a triplet of eighth notes in the second measure. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines. The key signature has three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 3/4.

poco a poco

cresc.

Detailed description: This system covers measures 3 and 4. The right hand continues the melodic development with a triplet in measure 3. The left hand accompaniment becomes more active. The dynamic marking 'poco a poco' and 'cresc.' indicates a gradual increase in volume.

f

sempre f

La * La * La * La *

Detailed description: This system covers measures 5 and 6. The right hand features a more complex melodic line with slurs and accents. The left hand accompaniment is marked 'f' (forte) and 'sempre f' (sempre forte). The bass line consists of a steady eighth-note pattern.

p dolce

La * La * La * La * La *

Detailed description: This system covers measures 7 and 8. The right hand has a melodic phrase that concludes with a grace note. The left hand accompaniment is marked 'p dolce' (piano dolce). The bass line continues with eighth notes.

sempre p

p

La * La * La *

Detailed description: This system covers measures 9 and 10. The right hand has a melodic line with a triplet in measure 9. The left hand accompaniment is marked 'sempre p' (sempre piano) and 'p' (piano). The bass line continues with eighth notes.

pp

La *

Detailed description: This system covers measures 11 and 12. The right hand has a melodic line with a triplet in measure 11. The left hand accompaniment is marked 'pp' (pianissimo). The piece concludes with a final chord in the right hand.

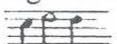
G. Fauré, Op 84. N° 5

A construção do *Prelúdio em Dó Maior* comentado anteriormente tornou-se de compreensão mais clara pela visualização de sua harmonia. No entanto, para que se possa demonstrar o seu conteúdo expressivo é indispensável a observação da linha melódica, pois neste caso a harmonia tem apenas finalidade analítica. “A Harmonia é uma disciplina que nos ajuda a descobrir detalhes de uma paisagem mas que não pode nos explicar o funcionamento dinâmico de uma peça”.(MAGALHÃES, 1988, p. 220).

3.2.2 A leitura da melodia ou leitura horizontal

Na música polifônica, quando há divisão de inúmeras partes entre as mãos e os pentagramas, a escrita tem que ser especialmente cuidada para facilitar a leitura e a conseqüente disposição das mãos.

Segundo HINDEMITH, a representação ou grafia das hastes das notas no pentagrama obedece a determinadas orientações para facilitar e padronizar a sua escrita e leitura.

As hastes das figuras serão desenhadas **para cima** quando elas estiverem colocadas abaixo da terceira linha: , e **para baixo**, quando estiverem acima dela: . As hastes das figuras escritas na terceira linha podem ser desenhadas em ambas as direções, mas, em geral, são desenhadas para baixo.(HINDEMITH, 1975, p.12).

Esta regra geral não poderá ser aplicada com rigor nos agrupamentos rítmicos e na escrita polifônica, pois inviabilizaria a leitura das diversas vozes, identificadas pela colocação das hastes. Como exemplo citamos a *Fuga I, em Dó Maior*, muito formal e espessa, escrita de maneira condensada em Strettos. Esta fuga sucede de maneira contrastante o *Prelúdio I*, citado anteriormente, mais transparente e livre. Pode-se observar que a disposição das hastes nesta partitura facilita a leitura das quatro vozes. A força expressiva da Fuga, apresentada através das entradas do Sujeito em todas as vozes, é percebida por meio da leitura horizontal e o acontecimento harmônico está em movimento. No Stretto, quando ocorre a imitação de um Sujeito por outro, a intervenção do seguinte acontece antes que o primeiro tenha terminado, e assim sucessivamente com os outros Sujeitos (figura 33).

A 4 VOCI

BWV 846

The image displays a musical score for J.S. Bach's Fugue in D Major, BWV 846, for four voices. The score is presented in a grand staff format with six systems of two staves each (treble and bass clef). The music is in 4/4 time and features complex polyphonic textures with numerous ornaments, slurs, and fingering indications. Measure numbers 7, 14, 21, 25, 34, 45, 5, 10, and 12 are circled at the beginning of their respective systems. The piece concludes with a fermata in the final measure of the sixth system.

J. S. Bach, Fuga em Dó Maior. É possível identificar a entrada do Sujeito da Fuga no Contralto; a Resposta do Soprano no segundo compasso; a Resposta do Tenor no compasso quatro e o Baixo no final do quinto compasso. Observe-se o início do Stretto 1 no compasso 7 e o Stretto 2 no compasso 10.

3.3 A COMPREENSÃO DO TEXTO MUSICAL: A COERÊNCIA EXTERNA

Diante das possibilidades do indivíduo e da natureza do instrumento apresentam-se os diversos elementos a serem controlados pelo leitor/executante. A relação entre o leitor e a partitura não é direta, pois passa por mediações de variadas espécies, que se constituem na experiência individual do leitor na linguagem musical.

O problema principal da leitura de uma obra musical reside em acessar um arquivo de memória de elementos e estruturas musicais. Neste sentido, o “ler” significa compreender as relações e o sentido e não apenas reconhecer os sinais. Naturalmente, tocar com exatidão o que está escrito sobre as entrelinhas revela as intenções do compositor.

Quando um leitor/ouvinte entra em contato com um texto escrito ou oral, opera-se um confronto de duas estruturas de conhecimento. Nesse confronto dão-se construções, reconstruções, criações e recriações, pois as informações textuais não são pura e simplesmente transportadas para a mente do leitor/ouvinte mediante o ato de ler/ouvir. Ocorre então uma integração ativa de conhecimentos prévios textuais que geram dada interpretação. A leitura não passa de uma espécie de processo geral para um conjunto de atividades interativas e cognitivas em parte dirigidas pelo texto e em parte orientadas pelo leitor ou ouvinte. (ZILBERMAN, 1988, p. 55).

Conforme OSTROWER (1991), para alcançar o significado da forma artística é preciso ter noção de um sistema total vinculado a uma série de eventos que nele acontecem, sem que se perca a característica de um todo. As partes correspondem a divisões internas produzidas por contrastes, com a função de explicitar uma totalidade que contenha uma medida de desenvolvimento interior. O todo pode ser percebido como um conjunto composto e articulado em seu conteúdo expressivo, subdividido em áreas subordinadas e dominantes, áreas de transição e áreas de clímax²². Desta maneira, a estrutura pode tornar-se forma simbólica e comunicar o conteúdo expressivo.

²² Clímax, aplicado ao sentido musical, é o ponto culminante de determinada frase, como também de uma obra, se considerarmos o seu contexto total. É considerado como o momento de intensidade emocional, no qual o suspense e a expectativa desfecham no esclarecimento dos fatos que o antecederam ou lhe sucederão.

A compreensão de um texto não se dá apenas com a apreensão do significado literal das suas estruturas. Compreender o texto exige mais do que situá-lo em seu contexto de ocorrência. Depende da própria organização dos conhecimentos e experiências pessoais.

3.4 IMPORTÂNCIA DA ACUIDADE VISUAL

Considera-se a visão como um dos principais fatores que concorrem para a formação da leitura musical, por ser intermediária entre a partitura e a execução. É através dela que o material escrito é transformado em imagem perceptiva, conduzido ao cérebro, onde as imagens são elaboradas e compreendidas. Na leitura de textos escritos, os olhos se movem da esquerda para a direita e de cima para baixo. Esta disposição é alterada em alguns idiomas como o árabe e o japonês e no idioma musical. No entanto, em qualquer leitura, o movimento dos olhos não obedece a uma linha contínua, mas a uma seqüência de pontos denominados fixações, que descreverão uma área de percepção.

As fixações são consideradas como o momento da compreensão e dependem do controle cognitivo individual. A percepção delineada em cada fixação, entre outros fatores, será um elemento importante, principalmente no desenvolvimento da velocidade na leitura. A tendência, conforme TEIXEIRA (1993), será a de aumentarmos os grupos de palavras percebidas em cada fixação como se pode observar nos seguintes exemplos do autor:

Figura 34

Q	U	A	N	D	O		V	O	C	Ê		L	Ê	
1	2	3	4	5	6		7	8	9	10		11	12	
L	E	T	R	A		P	O	R		L	E	T	R	A,
13	14	15	16	17		18	19	20		21	22	23	24	25
S	U	A		V	E	L	O	C	I	D	A	D	E	
26	27	28		29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	
F	I	C	A		A	B	A	I	X	O		D	O	
39	40	41	42		43	44	45	46	47	48		49	50	
Q	U	E		P	O	D	E	R	I	A				
51	52	53		54	55	56	57	58	59	60				

Figura 35

QUANDO	VOCÊ	LÊ	PALAVRA	POR	PALAVRA	AINDA	NÃO
1	2	3	4	5	6	7	8
ESTÁ	DESENVOLVENDO	O	QUE	PODERIA			
9	10	11	12	13			

Figura 36

QUANDO VOCÊ PASSA	A LER GRUPOS	DE PALAVRAS
1	2	3
MELHORA O TEMPO	A PARTIR DA DIMINUIÇÃO	
4	5	
DO MOVIMENTO	DOS OLHOS	E SE CANSA MENOS
6	7	8

Numa linha impressa, a quantidade de palavras que se consegue captar em uma fixação é considerada como o campo de visão. O bom leitor possui melhor leitura de acordo com o maior número de palavras que absorve numa fixação. Por meio da série de fixações que

ocorrem, é possível estabelecer uma média da abrangência do campo visual. Segundo SLOBODA (1991), a área de uma visão clara é um círculo de aproximadamente dois centímetros e meio de diâmetro na página.

O tempo que o olho permanece na fixação chama-se pausa ou parada ocular. “Ela pode ser de 1/100 de segundo para imagens comuns e de 1/5 de segundo para palavras. Podemos aproveitar melhor esse tempo e até diminuí-lo, se conjugarmos a ele o bom uso do campo periférico.”(TEIXEIRA, 1993 p. 29). O bom leitor tem pausas de fixações curtas o que proporciona uma leitura mais rápida e com maior compreensão. Como o nosso pensamento é muito rápido, na leitura lenta a atenção cai mais facilmente, provocando digressões mentais, fantasias e cansaço. Para dinamizar a leitura devemos sobrevoar o texto e procurar visualizar o maior número de dados possíveis no momento em que ocorre a parada ocular. Em vez de fixar a parada ocular *em cima* de determinada palavra, deve-se fixar os olhos *acima* desta, no espaço entre uma frase e outra. Com esse procedimento há uma ampliação do campo visual.

As mesmas considerações podem ser feitas para a leitura em duas ou mais pautas. Em vez de fixar a parada ocular em cima de determinada nota ou conjunto de notas, deve-se fixar os olhos acima ou abaixo dessas notas. Entre as duas pautas parece ser o procedimento ideal para acelerar a leitura musical, ampliando o campo de visão.

Entre uma fixação e outra ocorre a compreensão e um mecanismo cerebral anula a visão neste espaço de tempo. Quando estamos cansados, ocorrem problemas de visão turva e mal-estar nestes intervalos.

A capacidade de perceber, num piscar de olhos, tudo o que se passa ao redor é explicada pelos oftalmologistas como a *visão periférica*. É ela que permite aos jogadores, por exemplo, perceber a posição de outro companheiro, mesmo jogando na frente dele em direção ao gol e fazer o passe sem desviar a atenção do jogo.

Durante a vida do ser humano comum, a tendência é utilizar em menor proporção a visão periférica. É preciso identificar constantemente rostos, ler palavras e reconhecer objetos. Essas tarefas requerem uma análise mais detalhada das imagens e o uso da visão central. As células fotossensíveis, chamadas cones, captam com muita nitidez a imagem e a levam ao cérebro como se fosse uma fotografia. Essas células concentram-se apenas na região central da retina, bem no centro de um círculo de aproximadamente 1,5 milímetro, e permitem ver com minúcias apenas as coisas que estão exatamente em frente de nossos olhos, num cone visual de 10 graus, algo semelhante ao fecho de uma lanterna. A mudança rápida de uma imagem para outra acontece em frações de segundo, pois os músculos oculares são os mais velozes do corpo humano.

Entretanto, a maior parte do nosso mundo visual está no campo da visão periférica, proporcionada por outros tipos de células chamadas bastonetes, localizadas na periferia do pequeno círculo da retina. Os bastonetes repassam um esboço da imagem que a pessoa vê, seu formato, sua cor e se os objetos ao redor estão parados ou em movimento. Cones e bastonetes se misturam numa faixa de transição e não é possível delimitar onde a visão central termina e onde começa a periférica. Por isso a visão periférica é importantíssima e pode ser melhorada com atividades específicas e com alguns princípios de leitura dinâmica, pois forçam a prestar mais atenção à periferia. Com o desenvolvimento da percepção, pode-se melhorar a rapidez dos reflexos e aumentar a velocidade na prática da leitura, com maior aproveitamento. As leis dos gestaltistas, quanto à percepção visual das formas, permitiram explicar o processo de unificação de vários fenômenos da percepção visual cuja explicação continua difícil.

Na leitura acelerada, muitas lacunas na informação visual são preenchidas por meio do *princípio do fechamento*, explicado pela Gestalt²³ como a capacidade que a mente possui de

²³ “A teoria da Psicologia estrutural (Psicologia da Gestalt) deu contribuição importante e inovadora à análise da percepção integral das formas. Mas ela tem também as suas limitações. Concebendo as leis da percepção das estruturas como o reflexo natural das leis integrais dos processos fisiológicos e até físicos, ela abstrai o fato de que todos os

perceber idéias e figuras incompletas. Por meio da raiz da palavra pode-se deduzir seu significado, como também pode-se perceber uma palavra ou um conjunto delas apenas pela sua parte superior. Por exemplo, coloca-se uma folha de papel em branco sobre uma linha impressa de um livro cortando-a pela metade horizontal. Desta maneira, verifica-se a possibilidade de identificar todas as palavras, ou a maioria delas. Outro recurso que pode ser utilizado é ignorar as sílabas e letras finais por meio da abreviação, através da leitura da metade esquerda da palavra, sem prejuízo na compreensão do texto lido. Com isso, reduz-se de maneira considerável o tempo empregado na leitura e a velocidade aumenta com a utilização destes, além de outros recursos.

Segundo KLEIMAN, o processo de agrupamento e análise conhecido como *fatiamento* depende do conhecimento que temos da língua, por sermos falantes, mais do que do conhecimento da gramática adquirido na escola. A capacidade de estocar o material e organizá-lo em unidades significativas pertence a uma memória de trabalho. Para a compreensão do texto, a memória de trabalho é ajudada por uma memória intermediária, que torna acessíveis os conhecimentos relevantes arquivados na memória de longo prazo.

A memória de trabalho é uma capacidade finita e limitada, uma vez que não pode trabalhar com mais de aproximadamente 7 unidades ao mesmo tempo: à medida em que vão entrando mais unidades, a memória precisa ser esvaziada das unidades anteriormente estocadas, de maneira que sempre trabalha com aproximadamente 7, mais ou menos 2 unidades (isto é, entre 5 a 9 unidades). (KLEIMAN, 1995, p. 34).

Em música, o fatiamento ocorre com uma nota, um inciso²⁴, uma estrutura rítmica, melódica ou harmônica²⁵, que podem ser percebidos como unidades significativas. O leitor

fenômenos da percepção humana por ela descritos formaram-se em determinadas condições históricas e não podem ser interpretados definitivamente sem se levarem em conta essas condições.(...)As pesquisas histórico-comparativas, realizadas nos últimos decênios, limitaram substancialmente as leis descritas na Psicologia da Gestalt e permitiram que nos convencêssemos de que, em diferentes etapas do desenvolvimento histórico e da prática social, os processos de percepção podem subordinar-se a leis diferentes”.(LURIA, 1991, p. 63-64). Apesar dos conflitos teóricos, optamos por utilizar o *princípio de fechamento* como válido para a leitura musical.

²⁴ A menor célula musical é o inciso, e, o primeiro elemento melódico, o fraseado de dois sons.

²⁵ Os fragmentos de escala, ou mesmo a escala toda, acrescida de um fragmento, podem ser utilizados na estrutura melódica. Na estrutura rítmica podem ser utilizados *ostinatos*, que mesclam ritmos e desenhos melódicos repetidos, que

poderá manter em sua memória de trabalho as unidades significativas. Usa o conhecimento musical que tem internalizado e faz previsões constantes sobre as ocorrências possíveis.

Na leitura musical, pode-se ler um acorde pela associação com a tonalidade e pela configuração dele na pauta, sem necessidade de ler todas as notas que o compõem, como nos referimos na figura 9. Diversos encadeamentos podem ser deduzidos, e, para a sua resolução, algumas notas são ignoradas, como ocorre com as letras e palavras. O encadeamento mais óbvio a ser observado é a relação Dominante/Tônica. Quando ocorre a identificação das notas fundamentais de uma estrutura harmônica, o contorno é suficiente para especificar a ação requerida.

É possível também acelerar a leitura de desenhos musicais. Como exemplo, pode-se ler a primeira e a última nota de uma seqüência ascendente ou descendente, tendo como orientação a escala de sua origem: diatônica ou cromática. Pode-se também utilizar o mesmo dedilhado para seqüências de notas ou progressões similares, conforme a figura 22.

Na leitura musical, acrescenta-se ainda à visão periférica o sentido cinestésico, por meio do qual se percebem os movimentos musculares, o peso e a posição dos membros. A cinestesia é um fator importante na educação da sensibilidade e do sentimento que temos de nosso ser, e aliada ao campo periférico é um componente indispensável na execução de qualquer peça instrumental. Os grandes saltos e os movimentos que as mãos executam no teclado em busca da precisão no toque necessitam destes dois elementos: visão periférica e sentido cinestésico.

Pode-se citar o deslocamento freqüente do olho da partitura para o teclado como um dos vícios de leitura que mais atrapalham o pianista. Isto se deve ao fato do teclado estar próximo da área de visão clara. O jogo de olhos entre teclado e partitura retarda o processo

podem ser reconhecidos como unidades significativas. A quantidade de notas nestes casos é indeterminada e pode ter uma extensão maior.

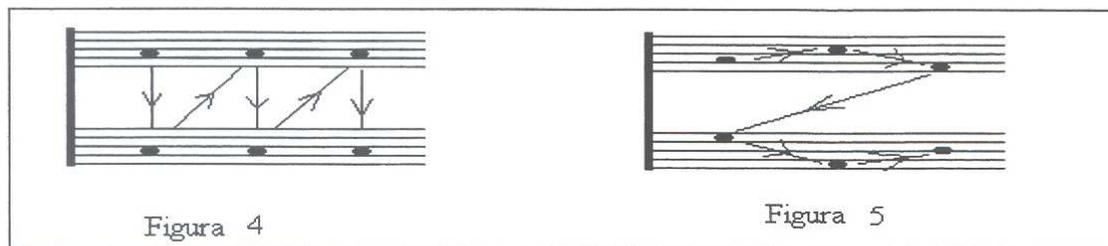
contínuo da leitura e pode ser evitado em muitas situações por meio de atividades que utilizem a visão periférica e o sentido cinestésico.

A movimentação dos olhos na leitura em pauta simples utiliza fixações semelhantes à leitura da palavra escrita, pois ocorre com mais frequência na horizontal com alguns retrocessos e um campo visual mais limitado. A extensão ou abrangência entre sons graves e agudos é relativa à clave e a uma única pauta utilizada, sendo que a localização das notas limita-se a esta clave. As associações ocorrem de maneira mais simplificada do que para a leitura realizada em pauta dupla. A música escrita em duas pautas utiliza de estratégia diferenciada da leitura de palavras e mesmo da leitura em pauta simples.

O leitor controla a seqüência e posição das fixações a todo momento, de acordo com o controle cognitivo. Grupos de notas comuns forçam a fixação para as suas vizinhas, levando mais adiante o movimento dos olhos. O conhecimento musical parece interagir com as informações periféricas para permitir uma identificação na ausência de uma fixação direta. O sistema de controle do movimento dos olhos responde imediatamente pulando a unidade estrutural que não requer fixação. Mostra-se, com isso, que existem variações na seqüência de fixações motivadas pela exigência cognitiva do leitor.

SLOBODA cita os estudos realizados por WEAVER (1943), que demonstram que as seqüências de fixação podem mudar conforme a natureza da música. Na música escrita em duas pautas, como a que acontece ao piano, é impossível visualizar todas as notas a serem tocadas juntas numa única fixação. A estratégia geral adequada seria identificar unidades estruturais em fixações sucessivas. Na *música homofônica* estas unidades são acordes, e então é necessário experimentar fixações sucessivas em ambas as pautas (figura 37).

Na *música contrapontística*, as unidades significativas são fragmentos melódicos que se estendem horizontalmente ao longo da pauta. Observa-se neste tipo de música, que as seqüências de fixação são agrupadas em abrangência horizontal ao longo de uma linha, com retorno para a outra posteriormente (figura 38).



No caso da música homofônica, haverá predominância da abrangência vertical contudo, a visão horizontal também estará presente, para não se perder a condução da melodia entre as notas dos acordes.

Da mesma forma, na música contrapontística a ênfase na visão horizontal não impede a abrangência dos olhos na vertical.

Cabe-nos ressaltar que a música contrapontística ou polifônica utiliza o mais complexo processo visual e auditivo. A polifonia no piano exige a capacidade de atingir o equilíbrio e a igualdade sonora entre as melodias que são tocadas pelas diferentes mãos. Assim, o pianista deve ser capaz de poder tocar simultaneamente diferentes graduações de intensidade (ff, f, mp, p, pp), como também tocar o *Sujeito*²⁶, o *Contrasujeito* dos motivos e todas as outras vozes, de forma expressiva e independente. Quanto maior o número de vozes, maior o número de toques e nuances necessários para diferenciar os diálogos e a estrutura da obra.

Estas observações sugerem que o leitor precisa percorrer a partitura antes de executar para detectar unidades estruturais e organizá-las de maneira fluente e rápida durante a execução. Isto requer um preparo prévio baseado na prática e no conhecimento musical.

Em música, a abrangência ou círculo de abrangência dos olhos não produz o mesmo resultado que na linguagem. Em princípio, o espaço entre uma fixação e outra pode ser maior

²⁶ Na Fuga, que utiliza processos polifônicos, o *Sujeito* é uma entidade monolítica, fixa, que não admite variação, diferente do *Tema* na forma Sonata, por exemplo, que pode ser fragmentado, elaborado ou diluído.

ou menor, pois há uma tendência da fixação coincidir com um limite de frase musicalmente definido. Desta forma, um certo limite estende além da média, como também pode diminuir o espaço entre as fixações. Porém, as frases musicais são na maioria mais longas que a natural necessidade de fixação. Isto força a divisão da grande frase em pequenas unidades estruturais, tal como ocorre na leitura de palavras.

Quando as melodias necessitam de uma progressão harmônica, ou mesmo são adicionadas notas de passagem que obscurecem a divisão rítmica entre as frases, o espaço entre as fixações diminui consideravelmente. Isto significa que o leitor subdivide a frase em unidades, dependendo da estrutura rítmica dela. Visto que as frases musicais são divididas metricamente, observar o limite imposto pela organização métrica é importante. As subdivisões ocorrem também nas progressões e seqüências melódicas e harmônicas.

Seria impossível organizar uma relação de modelos musicais. O presente trabalho, contudo, procurou mostrar alguns geradores destes elementos e que existem configurações de notas e ritmos em grande parte do repertório para piano que o leitor pode reconhecer como unidades que servem de referencial para a memória.

3.5 UM SISTEMA IDEAL DE LEITURA

Um bom leitor precisa ouvir, analisar e discutir uma grande quantidade de música. Adquirir o hábito de ler é importante, mas existe uma diferença entre ler sem comprometimento, quando o que se busca é a distração, e ler com um objetivo claro e definido.

O estudante que tem intenção de desenvolver-se e mais tarde transformar-se em autêntico profissional, em paralelo à atividade de cumprir as disciplinas do curso tem de se interessar curiosamente por outras fontes de informação que não só a leitura de partituras.

Deve habituar-se a ler obras importantes do assunto ou especificidade e artigos científicos de periódicos da área.

Entretanto, para o estudante de piano não basta ler e informar-se a respeito de como deve tocar, isto é, ler sobre a técnica e interpretação pianística. O fundamental é decidir-se a praticar. A interpretação e o virtuosismo resultam do método da leitura. Para isso, o estudante terá de se impor um período razoável de atividades, dentro de um horário seriamente observado. É importante que o leitor de música comece a medir as suas possibilidades. A decisão em desenvolver estratégias de leitura e habilidades de execução depende da avaliação das condições do leitor (pelo professor) e da auto-análise, como sondagem de atitudes mais positivas a serem desenvolvidas.

Consideram-se estratégias de leitura as operações regulares para abordar o texto, que são inferidas a partir da compreensão do texto, detectadas a partir do modo como o leitor manipula os sons, de suas respostas sobre o conteúdo do texto e de como infere sentido e expressividade ao discurso musical.

O leitor proficiente possui vários procedimentos para chegar aonde ele quer. Por este motivo, as estratégias de leitura procuram reproduzir o maior número possível de recursos disponíveis, com a finalidade de propiciar flexibilidade e independência ao leitor.

Pode-se classificar as estratégias em: cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são as operações inconscientes que o leitor utiliza a partir de sua experiência com a linguagem. Por exemplo, o processamento, a que nos referimos anteriormente na *aquisição da leitura*, que envolve a percepção da notação, os mecanismos de agrupamento desse material em unidades estruturais (melódicas, rítmicas e harmônicas) e o processo chamado de fatiamento, que usa as funções mentais superiores para construir o sentido do texto.

Para a realização destas operações que não são facilmente verbalizadas, faz-se necessária a intervenção do professor, como mediador entre o compositor e o leitor, para orientar no desenvolvimento das habilidades subjacentes, por meio da reflexão e da análise.

As estratégias metacognitivas são as operações realizadas com algum objetivo em mente, isto é, quando se pode falar e explicar a própria ação. Consistem na formulação de objetivos prévios à leitura e na elaboração de predições sobre o texto. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio a respeito da estrutura do texto, do conteúdo, do compositor, da época e do estilo.

Considera-se o hábito de questionar e verificar por iniciativa própria uma das atitudes mais importantes do leitor. Isto permite ao leitor autoavaliar constantemente a própria compreensão e determinar um objetivo para a leitura.

A capacidade de construir significado textual e sentido coerente ocorre mediante a percepção e construção da forma musical, como também na atribuição de intencionalidade do compositor. Para inferir o tom, o estilo, a expressividade, são necessárias habilidades de execução que estão arquivadas na memória sensorial (campo visual, auditivo e sensitivo), motora e emocional. O leitor de música usa as propriedades mecânicas e físicas do instrumento para atingir seus objetivos e expressar-se por meio dos sons.

Existem duas maneiras básicas de ler partituras: a leitura não premeditada, leitura à primeira vista e a leitura no estudo diário, mediada pelo professor, em que ocorrem repetidas exposições à partitura.

Quais as características da leitura à primeira vista fluente (ou pré-leitura)? A abordagem desse tipo difere em alguns aspectos da leitura no estudo diário:

- a) a pulsação deve ser mantida seja qual for a situação de dificuldade apresentada;
- b) se for preciso, algumas notas que provocam dificuldades técnicas podem ser eliminadas, sem que isto prejudique, contudo, o sentido do texto;
- c) deve predominar o sentido geral da obra, seu andamento e estilo;
- d) apesar das falhas, o leitor deve seguir em frente, como se estivesse sendo acompanhado por outros instrumentos ou por orquestra;
- e) a análise e reflexão realizadas na pré-leitura antecedem a execução e partem do princípio do método global.

Quando lemos sem preocupação de reter o que está sendo lido, pelo prazer de ler, tal como em romances ou revistas, a velocidade de leitura é maior. Existem oscilações na velocidade de leitura de acordo com o tipo de texto. Esta leitura habitual permite a reprodução de até aproximadamente metade do material lido, isto é, das linhas gerais da obra, do seu estilo e características essenciais.

Quais as características da leitura mediada pelo professor? Este tipo de leitura possui inúmeras características. Pode-se ressaltá-las de dois modos:

- a) de modo geral
 - ◇ valorizar em primeiro lugar a qualidade sonora;
 - ◇ manter o valor absoluto e a localização precisa das notas;
 - ◇ resolver as dificuldades técnicas, trabalhar, e, posteriormente, reinserir na obra, sem descuidar do contexto geral;
 - ◇ analisar, partindo do princípio do método global - parcial - global;
 - ◇ estudar detalhadamente visando a interpretação e o virtuosismo;
 - ◇ localizar a obra e o compositor e preservar as suas características históricas e estéticas.

b) de modo específico

- ◇ observar a forma e a estrutura da obra (sonata, rondó, “lied”, suíte, variações);
- ◇ respeitar o ritmo e a métrica;
- ◇ estabelecer a pulsação de acordo com a análise das dificuldades;
- ◇ trabalhar em andamento lento de forma detalhada;
- ◇ obedecer aos dedilhados e, se preciso, alterá-los;
- ◇ conscientizar movimentos e gestos requeridos para a execução;
- ◇ selecionar e dividir o trabalho em partes;
- ◇ caracterizar as atmosferas sonoras;
- ◇ observar os elementos expressivos (articulação, fraseado, dinâmica, agógica);
- ◇ buscar o sentido lógico dos sons, definir os pontos cadenciais.

Outras atividades de leitura poderão também ser consideradas: a audição de gravações seguindo a partitura, que constitui uma forma diversificada de leitura e acelera o entendimento global da obra; e a leitura reflexiva, que influencia sobremaneira na memorização do texto trabalhado, e visa à análise da obra sem a exigência da execução.

Algumas recomendações importantes podem ser feitas ao leitor que deseja melhorar sua performance. Existem estratégias de leitura que podem ser desenvolvidas. Abordar o texto de maneira refletida e proveitosa constitui-se numa estratégia de leitura. Em qualquer situação de leitura musical, no entanto, deve-se manter uma atitude mental positiva, ler com prazer e confiar na própria capacidade.

Como sugestão de leitura por meio do estudo diário, podem-se resumir três passos seqüenciais:

- a) Examinar - folhear o texto para uma visão geral.
- b) Questionar - fazer indagações ao texto.
- c) Ler - colocar-se dentro do texto e compreender a partir das próprias perguntas.

Examinar

Neste passeio informal, o aprendiz distingue alguns pontos importantes que guardam expressividade. Não será necessária a execução da obra inteira, mas somente alguns trechos importantes que caracterizam o andamento e o estilo. Esta visão rápida da obra permite detectar também trechos em que ocorrem dificuldades técnicas, que podem estar relacionadas com o conhecimento de elementos teóricos, com os elementos rítmicos ou com o controle dos movimentos. De acordo com o grau de dificuldade, em alguns casos antecipa-se o estudo destes trechos com a finalidade de acelerar a maturidade da obra.

Para obter uma idéia aproximada dos elementos contidos no texto e descobrir os indicativos do carácter da obra é preciso observar como o compositor divide o texto, ler (se houvere) títulos e subtítulos da obra e algumas frases soltas. Isto é, percorrer com os olhos o texto todo e deter-se em algumas frases. Nesta primeira etapa procura-se captar a idéia que o compositor pretendeu transmitir por meio da obra. Por exemplo, se for um dos movimentos de uma Sonata, observa-se a tonalidade em que está escrita, os andamentos e tonalidades dos outros movimentos. Se for uma peça avulsa, certifique-se de onde foi retirada e obtenha mais informações sobre a composição e o compositor. Em qualquer caso, porém, procure literatura e gravações diferentes de uma mesma obra.

Questionar

A busca de questionamentos aguça a curiosidade e a vontade de aprender. A leitura é imprescindível, e, por esse motivo, deve ser motivo de prazer. O compositor, ao escrever a sua obra, estava inserido num contexto sócio-cultural que influenciou a sua criação. O estilo e o

caráter da peça, muitas vezes, retratam as características desse período. Ao criar uma atitude de indagação em relação à obra, os interesses do leitor se mobilizam. Algumas perguntas podem ser feitas para elevar o nível de atenção:

- a) Qual a intenção do compositor?
- b) Que tipo de abordagem o compositor utiliza para provocar os efeitos desejados?
Em que elementos se baseia? (melodias, ritmos, articulações, etc.)
- c) Qual a concepção mais correta da obra?

Ler

Posterior aos dois primeiros passos, esta leitura procura responder às questões anteriormente colocadas. Espera-se com isso que se obtenha uma atenção sistemática, uma concentração nos pontos principais e na seqüência de idéias expostas pelo compositor, possibilitando uma execução mais aprimorada. Após obter resposta satisfatória aos seus questionamentos e às possíveis soluções técnicas, o executante poderá prosseguir na leitura com o tópico anterior bem compreendido. Seguem-se algumas sugestões:

- a) Fazer pausas durante a leitura, com intenção de refletir sobre os tópicos lidos.
- b) Supervisionar a produção sonora. Ouça!
- c) Decompor a obra em partes, assinalar os detalhes importantes e comparar com as outras partes.
- d) Buscar a exatidão (de notas, articulações, fraseados, ritmos, métrica e agógica²⁷), a fim de tornar o processo completo e de melhor nível.
- e) Comparar possíveis dedilhados e notas explicativas em outras edições da mesma obra.

²⁷ Agógica: modificações passageiras do andamento de um trecho musical, tais como aceleração, retardamento etc.

Convém salientar que o conhecimento aprofundado sobre uma determinada obra permite uma execução mais aprimorada e revela as intenções do compositor. A qualidade da leitura depende da compreensão da obra e da programação sonora que antecede a execução.

A capacidade de perceber o todo com base nas partes e relacionar as diferentes partes do texto para construir um sentido global coerente permite ao leitor perceber a estrutura que dá suporte ao pensamento e às intenções do compositor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas aptidões que envolvem o ato de ler e escrever ou ler e tocar, expostas no presente trabalho em forma de analogias entre a linguagem verbal e a linguagem musical, apresentam-se como condições necessárias para o enriquecimento da leitura musical. Considera-se de fundamental importância as reflexões propostas sobre as teorias psicogenéticas de WALLON e de VYGOTSKY no estudo da leitura, pois estudam as funções psíquicas à luz de sua gênese e evolução.

Norteiam-se os assuntos no interesse demonstrado pelos educadores musicais nas explicações sobre o funcionamento da inteligência e da afetividade. Por esse motivo, elege-se a abordagem interativa como um dos pressupostos indispensáveis na explicação do processo da leitura musical, em que motricidade, conhecimento e afetividade se complementam. Procura-se demonstrar a complexidade de operações que se faz com a linguagem verbal, tanto oral como escrita, como também com a linguagem musical, que utiliza simultaneamente múltiplos símbolos.

A leitura fiel da partitura é uma maneira de garantir que o músico desenvolva os processos cognitivos próprios da linguagem musical e consiga concretizar de modo expressivo a obra, aprendendo a se comunicar por meio da música. Deste modo, a leitura é um elemento indispensável à técnica, que só existe em decorrência dela. Por isso, ela é o princípio fundamental da interpretação.

O piano proporciona inúmeras possibilidades de manusear e compreender os elementos musicais: melodia, ritmo e harmonia, e auxilia outros instrumentistas no desenvolvimento da leitura. Por este motivo, considera-se apropriado o enfoque da leitura em duas pautas.

Contudo, a coerência externa do discurso musical deve ser a meta de todo e qualquer leitor de música. Para que isso ocorra, a interatividade entre corpo e mente é essencial, pois resulta dos domínios físicos do corpo e do instrumento musical e dos domínios intelectuais e emocionais.

“A afirmação walloniana de que o psiquismo é uma síntese entre o orgânico e o social” indica o momento da transformação da emoção em ativação intelectual, sendo assim reduzida. “A conduta emocional depende de centros subcorticais (vale dizer, sua expressão é involuntária e incontrolável) e, com a maturação cortical, torna-se suscetível de controle voluntário”. (LA TAILLE, p.86).

Os distúrbios nas regulações tônicas que se manifestam na regulação da atividade permanente muscular e na preparação de novos movimentos devem ser objeto de reflexão dos professores de instrumento em geral. A antecipação mental do gesto necessário para a execução musical acontece em frações de segundo e a realização depende da utilização de grupos musculares diretamente envolvidos na tarefa, garantindo a independência do resto do corpo. Este pequeno espaço de tempo garante a possibilidade de realizar opções complementares simultâneas. Essa intensa atividade cognitiva possibilita o crescimento interno em que se configuram as formas de vivenciar e agir humanos.

No modelo de desenvolvimento social de VYGOTSKY, ao enfrentar o mundo da cultura representado por processos simbólicos (codificado na linguagem) e classificar os próprios pensamentos sobre o mundo, o indivíduo supera o condicionamento estímulo-resposta de Pavlov e cria novas opções no agir por meio da consciência, que correlaciona a ação e a intenção. Essa é a base do julgamento intelectual e da imaginação e significa a real possibilidade de abertura do ser humano para a vida.

Neste aspecto, a consciência, a que nos referimos na parte que trata da função tônica e a formação do pensamento, torna-se a principal ferramenta de trabalho. Os conteúdos intelectuais, emotivos e expressivos (gestualidade) passam por ela, que desempenha a importante função de mediadora das múltiplas informações.

A concepção da linguagem de VYGOTSKY está baseada na relação entre o signo e o usuário. As categorias da gramática procedem então, das exigências do discurso e do intercâmbio (BRUNER, 1984). Por essas razões, o processo de desenvolvimento do ser humano tem por principal instrumento a linguagem.

Na linguagem musical, somente a partir das relações entre os sons, torna-se possível a atribuição de sentido. Por este motivo, a leitura pela relação intervalar, que substituiu a soletração de notas, é enfatizada como geradora de estruturas significativas e o desenvolvimento musical é relativo à ampliação gradativa dessas estruturas. A única relação que não sofre alteração entre as notas é a relação ascendente e descendente.

De modo semelhante à relação intervalar na música, a relação entre o aspecto fonético da fala e o significado é uma das mais importantes na área da linguagem verbal. É por meio das palavras que designamos e representamos objetos. Desta abstração também generalizamos as suas características e nos liberamos dos limites da experiência concreta.

A metodologia de ALIMONDA, que enfatiza a observação de estruturas, e que trabalha intensamente a base muscular, visual e auditiva, comprova a real necessidade de desenvolver a percepção prévia dessas múltiplas informações contidas na partitura.

Ao explicitar os primeiros passos na formação da leitura musical e clarear o processamento das notas em agrupamentos significativos, procurou-se demonstrar que a observação da qualidade nos processos de alfabetização musical representa uma maneira de prevenir problemas na leitura e compreensão de textos.

Os vícios de leitura, enraizados durante a nossa vida de leitor, causam perda no conteúdo e velocidade. Geralmente ocorre uma segmentação do material lido em pedaços pequenos demais diante das capacidades ocular e cerebral oferecidas pelo corpo humano.

Na execução musical, movimentos do corpo, da cabeça e gestos desnecessários podem também ser considerados como elementos perturbadores da leitura, que refletem na execução tal como o vocalizar e o subvocalizar. Os retrocessos de leitura, como o analisar o ocorrido (semelhante ao retrocesso da leitura da linguagem em voz alta, quando se é interlocutor de um conteúdo textual), desviam o foco de atenção para a ocorrência e o sentido geral do texto fica prejudicado.

A leitura de música tem características semelhantes à leitura oral, e a insistência na supervalorização da exatidão, a correção da articulação de todas as notas inibem o desenvolvimento de estratégias de adivinhação do material periférico à visão durante a sua realização. A preservação do significado deve prevalecer à correção da forma, para não inibir o desenvolvimento de estratégias adequadas de processamento do texto escrito. Na releitura ou na retomada do texto, os detalhes e correções são efetivados.

De acordo com os pressupostos alcançados sobre a formação do gesto musical, percebe-se, durante a execução, se a representação mental que o leitor possui da música tem coerência com o texto escrito, pelo resultado sonoro e pela realização do movimento.

Na leitura musical, a conferência auditiva do som é primordial na busca de ajustes sonoros e para se efetuar a próxima conexão, tornando coerente o discurso musical.

Ao ensinar os procedimentos básicos de leitura, compete ao professor desenvolver um sentido de observação aguçado para detectar as eventuais falhas de compreensão do texto. Além do conhecimento das notas e da relação intervalar, básicos para a condução dos primeiros passos, deve considerar os conhecimentos teóricos e a experiência com as estruturas

melódicas, harmônicas e rítmicas a que nos referimos. Algumas peças possuem o elemento rítmico constante que define seu caráter, outras o melódico e, ainda, diferentes possibilidades a ser analisadas. As deturpações que ocorrem na interpretação de uma obra musical são subseqüentes a uma leitura incorreta e sem método. Para ser um leitor eficiente de música, faz-se necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória e a memória em expressão.

Nenhum movimento deixa de ser precedido por uma idéia principal. Essa idéia, para músicos ou leitores de música, é o movimento sonoro, que tem uma direção. Ele tem começo, meio e fim. Para trabalhar o pensamento de uma frase ou motivo musical, não é preciso excluir as outras coisas que acontecem simultaneamente, ou mesmo em torno do fato musical. É possível *pensar e cantar* intensamente uma melodia e, ao mesmo tempo, *sentir* a sua pulsação e *ouvir* os outros acontecimentos, que podem ser outras vozes ou acompanhamentos do tema principal. De modo semelhante, pode-se falar com uma pessoa, ouvir sons ou ruídos que acontecem ao redor, caminhar a um passo lento ou rápido e ainda observar a paisagem. Assim ocorre com os sons: é possível cantar o tema principal, sentir o passo ou o andamento, olhar as notas, o teclado, as mãos e ouvir as diversas vozes ou efeitos sonoros. Essas capacidades humanas são empregadas em conjunto e a atenção detalhada de qualquer destes componentes influenciará os outros componentes e a pessoa toda. Neste processo vital contínuo a melhora necessária está na qualidade do processo.

É pela prática, isto é, pelo uso da linguagem musical e pelo conhecimento internalizado que se torna possível utilizar estratégias de processamento de leitura que permitam ligar elementos melódicos, rítmicos ou harmônicos e as suas funções no texto. Esses procedimentos começam pela apreensão das estruturas através do olho com o objetivo de interpretá-las. Propõe-se então o ensino de estruturas significativas como uma das maneiras de criar

condições para que o leitor aumente gradativamente o conjunto das estruturas que reconhece instantaneamente, sem necessidade de decodificação. A capacidade de reconhecimento instantâneo no processo de agrupamento e análise, o fatiamento, constitui-se em importante habilidade de leitura.

A escrita musical é complexa porque requer a manutenção, na memória, de um grande número de estruturas antes de poder fechar a unidade. Durante o processamento é necessário identificar estruturas que estão se referindo a elementos já introduzidos, como por exemplo nas variações sobre um tema ou seqüências melódicas.

Quanto maior o número de elementos que tomamos como unidade significativa, maior será a quantidade que poderemos processar e manter na memória de trabalho ao mesmo tempo, independentemente, sem sobrecarregá-la.

O reconhecimento dessas unidades está estreitamente relacionado ao conhecimento do leitor sobre o assunto, o compositor (a época em que ele escreveu), aos seus objetivos, aspectos estes que determinam as suas expectativas sobre o conteúdo.

Do ponto de vista cognitivo, considera-se a leitura um jogo de adivinhações. Quando se faz predições constantes sobre as ocorrências possíveis ou ao identificar uma unidade, o leitor fechará essa unidade e voltará sua atenção para a seqüência seguinte. O material processado e o que continua em processamento colaboram um com o outro e pode-se reconhecer encadeamentos, padrões métricos e outros mais por meio de pistas prosódicas.

As habilidades de ler e executar têm correlações com a capacidade de apreender o tema e a estrutura global do texto para caracterizar as atmosferas sonoras, buscar o sentido lógico dos sons e preservar as características históricas e estéticas da obra e do compositor. Essas habilidades decorrem de estratégias cognitivas, cuja utilização determina a compreensão bem sucedida.

Retomam-se os postulados vygotskianos sobre o papel do outro na construção do conhecimento. Construir conhecimentos implica ação partilhada. Portanto, deve-se considerar a importância da intervenção do professor como mediador do processo da leitura, ajudando o aluno a resolver desafios. O leitor mais inexperiente compreende o texto na interação que ocorre durante a *conversa* sobre aspectos relevantes do texto, e não durante a leitura. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos obscuros iluminam-se na construção conjunta da compreensão. Contudo, não é qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto. (KLEIMAN, 1995)

Isso sugere abordagens pedagógicas específicas e o destaque para aspectos do texto que se insinuam como potenciais dificuldades para o processamento e para a execução. O enfoque integrado, interdisciplinar, torna o professor de instrumento um professor de harmonia, de contraponto ou de história da música, e o professor de qualquer destas disciplinas, um professor de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ALIMONDA, Heitor. *Síntese da formação pianística do principiante*. Rio de Janeiro : 1963.
- 2 _____. *O estudo do piano : elementos fundamentais da música e da técnica do piano em dez cadernos*. São Paulo : Ricordi, 1976.
- 3 _____. *A linguagem da música*. Ricordi Brasileira, 1969.
- 4 BENGHI, Elizabeth Abagge; CARVALHO, Maria Antonieta Wolff de. *Do corpo à leitura musical : uma pedagogia necessária*. Curitiba, 1994. Monografia (Especialização em Música: Piano) - Escola de Música e Belas Artes do Paraná.
- 5 BRUNER, Jerome. *O processo da Educação*. São Paulo : Nacional, 1987.
- 6 _____. *Accion, pensamiento y language*. Tradução e compilação de José Luis Linaza. Madrid : Alianza, 1984.
- 7 CHIZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo : Cortez, 1991.
- 8 DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo : Atlas, 1989.
- 9 GALVÃO, Izabel. *Henry Wallon : uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- 10 GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação Musical através do teclado*. Manual do Professor. 2º. vol. Rio de Janeiro : [s.n.], 1986.
- 11 HINDEMITH, Paul. *Treinamento elementar para músicos*. 1. ed. São Paulo : Ricordi, 1975.

- 12 KAEMPER, Gerd. *Techniques Pianistiques : L'évolution de la Technologie Pianistique*. Paris : Musicales Alphonse Leduc, 1968.
- 13 KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura : teoria e prática*. 3. ed. Campinas : Pontes : Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- 14 KOICHEVITSKY, George. *The art of piano playing : a scientific approach*. Illinois : Summy Birchard, 1967.
- 15 LEIMER, Karl; GIESEKING, Walter. *Como devemos estudar Piano*. Tradução de Tatiana Braunwieser. 3. ed. São Paulo : Mangione, [194?].
- 16 LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vigotsky, Wallon : teorias psicogenéticas em discussão*. 4. ed. São Paulo : Summus, 1992.
- 17 LÚRIA, Aleksander Romanovich. *Fundamentos de Neuropsicologia*. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. São Paulo : Universidade de São Paulo, 1981.
- 18 _____. *Curso de Psicologia Geral*. vol. II, III. Tradução de Paulo Bezzerra. Rio de Janeiro.: Civilização Brasileira, 1991.
- 19 MACHADO, Andréa; TEIXEIRA, Elson A. *Aprendendo Leitura Dinâmica*. São Paulo : Makron Books, 1996.
- 20 MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de Piano e Ensino de Música - análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaleen e Gonçalves*. Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado em Música, área de concentração, Educação Musical) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- 21 NEUHAUS, Henrich. *El arte del Piano*. Tradução de Guillermo González - Consuelo Marttín Colinet. Madrid : Real Musical, 1985.

- 22 OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 8. ed. Petrópolis : Vozes, 1987.
- 23 PONTES, Edna M.; TIEPOLO, Elisiani V; ARAÚJO, Marlene A. C.; GUINDASTE, Reny Gregolin; MEDEIROS, Sonia A. G. *Alfabetização e Parceria*. 1ª Série do 1º Grau, Livro do Professor. Curitiba : Módulo, 1996.
- 24 SCHULTZ, Arnold. *The Riddle of the Pianist's Finger and its relationship to a touch-scheme*. New York : Carl Fischer, Inc., 1949.
- 25 SLOBODA, John A. *The Musical Mind : the cognitive psychology of music*. Oxford Psychology Series n.5. New York : Oxford University, 1991.
- 26 SWANWICK, K.; TILLMAN, J. 1986. *The sequence of Musical Development*, British Journal of Music Education. Vol.3. Nº 3, Nov. 1986, Cambridge University Press.
- 27 SWANWICK, Keith. *Creativity and Music Education*. Revista da Escola de Música da UFBA. Salvador, art. 019, p.127-137, ago. 1992.
- 28 TEIXEIRA, Elson A.; MACHADO, Andréa M. de Barros. *Leitura Dinâmica e Memorização*. São Paulo : Makron Books, 1993.
- 29 USZLER, Marianne; GORDON, Stewart; MACH, Elyse. *The well tempered keyboard teacher*. New York : Schimer Books, 1991.
- 30 VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jeffreson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- 31 _____. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. in COLE, Michael at al. (orgs.); tradução de José Cipola Neto, Luis Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

- 32 WACHOWICZ, Lilian Anna. *O Método Dialético na Didática*. 3. ed. São Paulo : Papyrus, 1995. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.
- 33 ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro et al. *Leitura : perspectivas interdisciplinares*. São Paulo : Ática, 1988.

REFERÊNCIAS DAS PARTITURAS

- 1 ALIMONDA, Heitor. *O Estudo do Piano: elementos fundamentais da música e da técnica do piano em dez cadernos*. São Paulo, Ricordi, 1976.
- 2 BACH, J.S. *Das Wohltemperierte Klavier: Praeludium I, Fuga I. Teil I*. München, G. Henle Verlag, 1950.
- 3 FAURÉ, Gabriel. *Piano Solos: comprehensive collection of his world famous works - Improvisation op.84 n° 5*. Compiled by Alexander Shealy in their original form. New Jersey, Copa, 1973.